

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

NO PEITO DOS DESAFINADOS:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS POTENCIALIDADES DA
MÚSICA COMUNITÁRIA NO CONTEXTO PORTUGUÊS

José Miguel Tavares Carvalho Sinde

Outubro, 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia,
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do
Porto, orientada pelo Professor Doutor *Carlos Gonçalves* (FPCEUP).

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

NO PEITO DOS DESAFINADOS:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS POTENCIALIDADES DA
MÚSICA COMUNITÁRIA NO CONTEXTO PORTUGUÊS

José Miguel Tavares Carvalho Sinde
Presidente: Doutora Orianda Cruz
Arguente: Doutor Paulo Nogueira
Orientador: Doutor Carlos Gonçalves
Classificação: 18 valores

José Miguel Tavares Carvalho Sinde

Outubro, 2014

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia,
Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do
Porto, orientada pelo Professor Doutor *Carlos Gonçalves* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflecte as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorrecções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

À família e aos amigos, que trago sempre comigo
Ao orientador deste trabalho, pelo respeito (mútuo) e espírito aberto
Aos participantes, pela vontade de mostrar caminhos e de contribuir para o estudo
E a tudo o resto abaixo do sol.

Não sei ler escalas em clave de sol
E muito menos em clave de fá
Para Mozart, Chopin e Ravel
Sou um mal-agradecido do pior do que há

Mas tenho alegria
Dentro do meu coração
Mas tenho alegria
Dentro do meu coração

Os Pontos Negros, “Duro de ouvido”

Resumo

Este estudo tem um carácter eminentemente exploratório, através do qual se pretende uma tomada de consciência acerca das práticas exercidas nos projectos musicais comunitários, bem como a aproximação da investigação (que se encontra em gradual expansão a nível internacional) às perspectivas dos profissionais de música comunitária no contexto português. Espera-se, com esta dissertação que assume uma metodologia qualitativa, contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno da música comunitária na sub-região do Grande Porto, especificamente junto de projectos que visem a promoção do desenvolvimento psicossocial e/ou a transformação social das populações desfavorecidas às quais se dirigem as intervenções. Os resultados do estudo parecem corroborar a revisão da literatura realizada, nomeadamente quanto ao papel de determinadas opções pedagógicas e profissionais nos indicadores de mudança individual e social. O estudo demonstra a sua pertinência e relevância ao possibilitar novas leituras acerca do potencial que a aprendizagem musical detém em promover a criação de novos significados sobre si e o mundo, o desenvolvimento de um sentido de comunidade e de pertença ao grupo e o enriquecimento pessoal numa perspectiva socioeducativa. O estudo realizado permite ainda a formulação de novas questões sobre a problemática da música comunitária em Portugal, colaborando com o desenvolvimento da investigação neste domínio; e chama a atenção para o eventual valor que uma reflexão acerca destas práticas de música comunitária poderá acrescentar à educação musical em contextos formais.

Palavras-chave: Música comunitária; Transformação social; Desenvolvimento psicossocial; Educação musical.

Abstract

This study has an eminently exploratory nature, through which it aims to increase awareness about the practices exercised in community music projects and bring together the research (which is in gradual international expansion) and the prospects of professional music community in the Portuguese context. Hopefully, with this dissertation which assumes a qualitative methodology, we can contribute to a better understanding of the phenomenon of community music in the sub-region of Grande Porto, with projects specifically aimed at promoting psychosocial development and / or social transformation of disadvantaged populations to whom the interventions are directed. The results of the study seem to support the literature review, particularly regarding the role of certain educational and professional choices on indicators of individual and social change. The study demonstrates its relevance and importance in enabling new readings of the potential of musical learning, especially in promoting new meanings about the self and the world, developing a sense of community, a sense of belonging to the group and personal enrichment according to a socio-educational perspective. The study also allows the formulation of new questions on the issue of community music in Portugal, assisting the development of research in this field; and draws attention to the potential contribution of a reflection on the practices of community music to musical education in formal contexts.

Keywords: Community Music; Social transformation; Psychosocial development; Music education.

Resumé

Cette étude est d'une nature très exploratoires, à travers laquelle il vise à sensibiliser sur les pratiques exercées dans des projets de musique de la communauté et approche de la recherche (qui est en expansion internationale progressive) les perspectives de la communauté musicale professionnelle dans le contexte portugais . Espérons que, cette thèse suppose une méthodologie qualitative, contribuer à une meilleure compréhension du phénomène de la musique de la communauté dans la sous-région du Grand Porto, avec des projets visant spécifiquement à promouvoir le développement psychosocial et / ou la transformation sociale de populations défavorisées dans laquelle les interventions directes. Les résultats de l'étude semblent soutenir la revue de la littérature, en particulier en ce qui concerne le rôle de certains choix éducatifs et professionnels sur les indicateurs de changement individuel et social. L'étude démontre sa pertinence et son importance pour permettre de nouvelles lectures du potentiel que l'apprentissage musical a dans la promotion de la création de nouvelles significations sur vous-même et le monde, le développement d'un sentiment de communauté et d'appartenance au groupe et d'enrichissement personnel dans point de vue socio-éducatif. L'étude permet également la formulation de nouvelles questions sur la question de la musique de la communauté au Portugal, en aidant le développement de la recherche dans ce domaine; et attire l'attention sur la valeur potentielle qu'une réflexion sur ces pratiques de musique de la communauté peut ajouter à l'éducation musicale dans des contextes formels.

Mots-clés: Musique Communauté; La transformation sociale; Le développement psychosocial; L'éducation musicale.

Índice

Introdução	1
PARTE I – Fundamentos e enquadramento conceptual para o estudo	3
Porquê a música?	3
Percorrendo novos caminhos	4
Compreendendo a música comunitária	8
<i>Uma busca por definição</i>	8
<i>O(s) poder(es) da música comunitária na transformação social</i>	11
<i>As práticas bem-sucedidas dos profissionais de música comunitária</i>	14
PARTE II – O estudo empírico	19
Objecto, objectivos específicos do estudo e questões de investigação	19
Enquadramento metodológico	20
Procedimento	21
<i>Participantes</i>	21
<i>Instrumento de recolha de dados</i>	22
<i>Procedimento de recolha de dados</i>	23
<i>Estratégia de análise de dados</i>	24
PARTE III – Apresentação e discussão dos resultados	25
1. Projectos	26
2. Valores pedagógicos e processo ensino-aprendizagem	31
3. Indicadores de desenvolvimento psicossocial e de transformação social	44
Conclusões	54
Referências bibliográficas	60
Anexos	67

Índice de Anexos e Figuras

Anexo 1. Guião de entrevista	67
Figura 1. Organização sistemática do sistema categorial	25

Introdução¹

A motivação para a realização deste estudo contempla as suas origens junto da constatação da escassez de investigação acerca da música comunitária em Portugal. Desta forma, através de uma abordagem qualitativa de cariz exploratório, o presente trabalho pretende realizar um levantamento das práticas de profissionais de música comunitária com experiência na condução de projectos ocorridos no Grande Porto, cujos objectivos expressos sejam direccionados à transformação social das populações que neles participam.

O estudo organiza-se em três capítulos, adoptando a seguinte estrutura: Parte I - Fundamentos e enquadramento conceptual para o estudo; Parte II – Estudo empírico; Parte III – Apresentação e discussão dos resultados.

Ao longo da Parte I expomos os fundamentos teóricos da investigação realizada, através de uma breve análise à presença da música nas nossas vidas e ao papel desempenhado pela educação musical formal. De seguida, apresentamos o enquadramento conceptual, tripartido, do estudo: um olhar sobre as raízes sociais e culturais da música comunitária e sobre a contínua (e inacabada) busca por uma definição; uma síntese do estado actual da literatura acerca da influência exercida pelas actividades de música comunitária em vários eixos relativos à mudança individual e social, designadamente junto de populações desfavorecidas; e um conjunto de considerações acerca dos valores e práticas profissionais e pedagógicos que suportam os resultados encontrados.

A Parte II é dedicada à descrição das várias etapas do estudo empírico, aqui explicitando-se o objecto e os objectivos específicos do estudo e as questões de investigação formuladas. Segue-se o enquadramento metodológico da investigação e o procedimento referente à caracterização dos participantes, à construção do instrumento, à recolha de dados e à estratégia utilizada para a análise dos mesmos.

Na Parte III apresentamos e discutimos os resultados encontrados – confrontando-os com a literatura revista e, quando adequado, propondo hipóteses explicativas. Para uma

¹ Este autor é crítico em relação ao acordo ortográfico em vigor desde 2009, pelo que o presente estudo se encontra escrito segundo o acordo anterior

melhor compreensão e esquematização do material, organizamos a informação recolhida em três temas centrais e em subsequentes categorias e subcategorias.

Por último, concluímos o trabalho através de uma sumarização dos principais resultados da investigação e de uma reflexão sobre a sua eventual relevância para as práticas que visem a educação musical e a transformação social. Colocamos em relevo, ainda, as limitações do estudo; e terminamos, dando realce aos possíveis contributos do mesmo para a conceptualização – e para a operacionalização – da problemática estudada.

PARTE I – Fundamentos e enquadramento conceptual para o estudo

Porquê a música?

A música é uma componente integrante do nosso sistema biológico, assim como do ambiente social e cultural em que vivemos e do nosso relacionamento com os mesmos (Welch, 2005). Poderemos dizer que faz parte do *design* humano – a nossa estrutura neuropsicobiológica permite-nos organizar e atribuir significado aos vários padrões de som presentes na música que nos rodeia (Janata, 2009; Peretz, 2010; Welch, 2005).

Somos, também, musicalmente procriados. Desde a fase final da gravidez que ouvimos e reagimos aos sons externos; e como recém-nascidos, demonstramos uma sensibilidade particular ao discurso falado e cantado das nossas mães – bem como à música de terceiros a que fomos expostos durante a gestação e em relação à qual partilhamos o envolvimento emocional (se é aprazível, tranquilizante ou enfadonha) com a nossa progenitora (Welch, 2005). Adicionalmente, somos musicalmente educados. Nos primeiros anos de vida, os nossos cuidadores interagem connosco através de um discurso intrinsecamente musicado, encorajando a imitação dos sons, o canto espontâneo e o desenvolvimento de uma mestria vocal (Welch, 2005) de forma tão intensa que frequentemente se turvam as fronteiras entre o falar e o cantar.

Mesmo considerando os raros casos de indivíduos que não experienciam prazer em qualquer tipo de actividade musical (Welch, 2005), a experiência do som organizado em forma de música é um elemento-chave do nosso dia-a-dia (Sloboda, 2010; Welch, 2005). A educação musical informal é uma ocorrência constante na vida humana.

Com um impacto no domínio emocional/afectivo – tipicamente maior do que no cognitivo/intelectual – os desígnios da actividade musical são multifacetados (Hallam, 2010a). Alguns indivíduos reproduzem e utilizam música gravada na regulação do humor, assim como na manipulação do comportamento dos outros em dados contextos (DeNora, 2000; *in* Hallam, 2010a). Noutros casos, a música escutada é utilizada para obter satisfação e bem-estar, e desenrola o seu papel como agente de relaxamento e de alívio de stress (North et al., 2000; *in* Hallam, 2010a).

Por sua vez, as actividades de tocar um instrumento ou cantar apresentam múltiplos benefícios, nomeadamente nos domínios emocional (Blandford & Duarte, 2004), social

(Clift & Hancox, 2001), espiritual (Bailey & Davidson, 2002; Hinkle, 1988; *in* Hallam, 2010a) e da saúde em geral (Beck, Yousefi, & Enamoto, 2000; *in* Hallam, 2010a). A título de exemplo, os resultados poder-se-ão traduzir em formas de expressão ou desenvolvimento pessoal, em novas formas de socialização com outras pessoas (novas ou conhecidas) ou num sentido de pertença a uma dada comunidade (Coffman, 2002; *in* Hallam, 2010a).

Perante as evidências – chamando a atenção para o corpo crescente da literatura, a nível multidisciplinar, sobre a música nas nossas vidas – e se o comportamento musical integra o nosso *design* biológico e psicológico, há quem defenda que o mesmo deva ocorrer em qualquer sistema educativo que preconize a educação da “pessoa como um todo” (Welch, 2005, p. 118) de forma a assegurar o desenvolvimento da musicalidade básica de cada indivíduo, considerando-se que o mesmo constitui um direito humano e educacional fundamental.

No próximo capítulo faremos breves considerações acerca dos novos caminhos da educação musical, dentro e fora dos contextos formais. Seguimos um raciocínio que poderá abrir portas a uma possibilidade que se aparenta repleta de potencialidades: a música comunitária.

Percorrendo novos caminhos

Myers (2008) examina vários registos estadunidenses da primeira metade do século XX, que evidenciam certas inquietações passadas acerca da utilidade das aprendizagens musicais na escola para a comunidade e dos contributos desta relação para as vidas dos alunos. O autor defende que a escola falhou (e falha) em catalisar as “*fundamental drives for musical expression and musical understanding*” (Myers, 2008, p. 55), o que leva algumas crianças – e adultos – a procurar por outros contextos que lhes proporcionem a oportunidade de explorar a sua musicalidade.

O autor aponta para a disparidade entre os valores associados à educação artística e a forma como ela é operacionalizada nas escolas (Myers, 2008). Adianta também que, embora algumas actividades elaboradas sejam inovadoras e bem-sucedidas (como a realização de concertos para os colegas), não desenvolvem, forçosamente, competências que respondam às necessidades das crianças e jovens ou que as instiguem (ou empoderem) a concretizar o seu potencial no âmbito musical durante o resto das suas vidas.

A existência de semelhanças entre as percepções de crianças e adultos acerca de práticas de educação musical produtivas e apelativas é suportada pela literatura (Bowles, 2010; Myers, Bowles, & Dabback, 2013) e vários estudos sinalizam a percepção de “*auto-eficácia musical*” (Myers, 2008, p. 56) – isto é, de ser capaz de fazer música de forma independente e partilhá-la com outros – como a principal força propulsora de um programa de educação musical. Um factor potenciador poderá ser uma maior ênfase na prática musical (Myers, 2008) em detrimento do ensino de conhecimentos técnicos. Um factor inibidor parece ser a saturação resultante do estudo obrigatório e da consequente estrutura avaliativa (dirigida tanto ao estudo como à prática musical), relativamente aos quais os alunos não se sentem próximos nem capazes de progredir (Green, 2002).

Um dos temas, notória e predominantemente sublinhado na literatura, no que toca à educação musical em contextos formais e não-formais – e que se poderá relacionar com o conceito de “*auto-eficácia musical*” – é o papel do carácter inclusivo de certos programas educativos; isto é, a consciência de que todos se podem desenvolver musicalmente e de que a prática musical deve, portanto, ser acessível a todos (Mota & Figueiredo, 2012; Veblen, 2008; Welch, 2005). Ora, em qualquer intervenção designada de música comunitária este constitui um pressuposto nuclear da acção (Veblen, 2008). É curioso constatar como as percepções de adultos sobre as suas vivências escolares deixam implícito que a educação musical anteriormente vivida não permitiu a formação desta auto-eficácia musical (Myers, 2008). E, de facto, quantos de nós já acreditaram ser (ou conhecer alguém que acreditasse ser) duro de ouvido? Ou voz de cana rachada?

Embora, na bibliografia consultada, um certo criticismo à formação musical em contexto formal possa parecer incontornável, os próprios autores alertam para os perigos de uma generalização excessiva sobre a mesma e da rígida separação dos contributos da educação musical formal e da área da música comunitária – um fenómeno que Coffman (2011) apelida de “polarização dramática” (Coffman, 2011, p. 100). Ao enfatizar as limitações da educação musical, Myers (2008) afirma não pretender os objectivos da mesma, ou a importância do currículo escolar, se vejam diminuídos pela sua abordagem.

Além disso, são vários os autores a propor uma harmonia entre a educação formal e não-formal da música, possivelmente benéfica para ambas as partes (Coffman, 2011; 2013; Dabback, 2010; Deane, 2013); inclusive por meio da partilha de experiências entre educadores e profissionais de música comunitária. Aliás, no âmbito do projecto *Sound Links*,

Bartleet (2008) leva a cabo uma investigação alargada (com mais de 300 educadores e profissionais, participantes e outros) que explora o potencial sinérgico e de complementaridade entre projectos musicais comunitários e escolares por toda a Austrália. O estudo leva a autora a concluir que, nos casos em que os esforços de colaboração são bem-sucedidos, ambos os contextos tiram o devido partido da situação: desde a melhoria do currículo escolar e da qualidade de ensino, passando por um maior envolvimento das famílias no processo de aprendizagem e chegando até a contribuir para o desenvolvimento profissional de professores e *practitioners*, bem como para a obtenção de fundos comunitários por via de uma maior visibilidade (Bartleet, 2008).

Não obstante, encontrámos mais reflexões centradas naquilo que a música comunitária pode trazer à educação formal (Green, 2002; Myers, 2008) – nomeadamente no que toca a uma filosofia de maior envolvimento cultural e à equidade na atenção dirigida aos alunos (independentemente do seu grau de *expertise*) e portanto mais inclusivas.

Em Portugal, e apesar de, em 1990, a Educação Musical se ter tornado obrigatória até ao 6º ano (e opcional até ao 12º ano) por se considerar que a disciplina seria a que “mais profundamente ating[iria] o indivíduo no seu todo – faculdades mentais (inteligência, raciocínio, memória), psicomotricidade, afinação de reflexos, atenção, concentração, audição (física e interior), sentido rítmico, sentido estético, sociabilização (...)” (Oliveira, 1982; *in* Gonçalves, 2010, p. 20) – o panorama da educação musical formal tem sido agravado pelas mudanças sucessivas de que foi alvo nos últimos anos e que a afastam do plano das prioridades educativas (Gonçalves, 2010).

O lançamento do Despacho 12591/2006 (ME, 2006), que remete a educação musical para o campo das actividades extra-curriculares, é visto como um reconhecimento tácito de que a mesma, como objecto curricular, não teria sido executada como desejado (Mota & Abreu, 2014). Com a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's):

“assistiu-se a uma situação desregulada em que os parâmetros para a admissão de docentes passam na maior parte dos casos por critérios de rentabilização dos orçamentos atribuídos, independentemente da qualidade e formação dos candidatos. É uma situação verdadeiramente dramática em que, por vezes, se assiste a licenciados em Educação Musical serem preteridos por professores de outras áreas ou mesmo apenas professores generalistas, com base em decisões de ordem meramente económica. Muito embora a situação tenha vindo a ser progressivamente melhorada desde 2007, no meu entender a questão de princípio mantém-se.

Quanto ao grau de importância que em Portugal se dá à música é uma pergunta de difícil resposta na globalidade mas, neste momento, basta verificar que a Reforma Curricular do Ministro Nuno Crato acabou pura e simplesmente com a Música no 9º ano de escolaridade e reduziu significativamente o tempo que estava anteriormente atribuído no 7º e 8º” (Mota, 2012).

Perante o intuito de aumentar o acesso a determinadas oportunidades – de que é exemplo o usufruto do contacto com as artes e outros recursos – a indivíduos provenientes de meios social e economicamente desfavorecidos, há quem sugira que as AEC’s detêm o potencial para favorecer a promoção de igualdade entre as diferentes classes e a diminuição do risco de exclusão de crianças e jovens “cujas famílias, sem determinados recursos e apoios, não lhes poderiam proporcionar uma justa educação de qualidade” (Oliveira, 2010, p. 28). Contudo, Cosme e Trindade (2008) defendem que a implementação das actividades de enriquecimento curricular não corresponde às necessidades reais das crianças portuguesas. Os autores sublinham que importa diferenciar a função dos espaços de educação formal e não-formal, sendo que os segundos não passam pela apropriação de um património cultural entendido como socialmente necessário, mas pela oferta de experiências contingentes quanto singulares (Cosme & Trindade, 2008); o que vai ao encontro da opinião de Mota (2012), que considera que se remeteu para uma área extracurricular o que ainda não fora resolvido curricularmente (no caso específico da Educação Musical).

Apesar do estado da disciplina de Educação Musical em Portugal nos parecer relevante para o enquadramento deste estudo, assumimos claramente que não pretendemos uma análise aprofundada à sua conceptualização, ou à sua operacionalização, nos dias que correm; ou, muito menos, desdenhar a sua utilidade e relevância no desenvolvimento das crianças e jovens portugueses. O objectivo deste capítulo reside no levantamento de algumas questões pertinentes que apontam para uma tipologia de experiências musicais que, independentizando-se do meio escolar, poderão favorecer os objectivos de várias populações e contextos comunitários.

Tentaremos, então, verter alguma luz ao conceito de ‘Música Comunitária’: ilustrando o trabalho realizado na definição da actividade, referindo diversos exemplos de sucesso a nível internacional e, por fim, deixando em relevo os contributos dos projectos de intervenção por via da música comunitária para as populações que neles participam, conferindo especial destaque aos contextos que visam a transformação social.

Compreendendo a música comunitária

Uma busca por definição

Higgins (2008) propõe uma leitura histórica do surgimento da música comunitária no Reino Unido. O autor identifica o fenómeno de contracultura (década de 60), de mobilização e contestação crítica ao sistema social e económico dominante, como estando na origem do movimento artístico que se seguiu na década de 70 (*community arts movement*) de resistência à chamada de *fine art* – advogando a acessibilidade da prática musical a grupos que não fossem “culturalmente privilegiados” (Cole, 1999; *in* Coffman, 2011).

Este último contribuiu, numa primeira instância, para a formação de um corpo de oposição à educação musical formal; com o passar do tempo, culminou numa abordagem diferente ao protótipo “sala de aula” existente, uma que enfatizava a criatividade, a espontaneidade e a expressão musical (Higgins, 2008) promovidas de forma colaborativa por via do trabalho de grupo. O autor prossegue, discutindo o estatuto de “música comunitária” concebido nos anos 80, um movimento que actuava num leque (relativamente) restrito de contextos, encorajando a actividade musical “activa”; e conclui com a asserção – corroborada por outros autores (McKay & Higham, 2012; Veblen, 2008) – de que os anos 90 constituíram uma era crucial de profissionalização da área.

Ao realizar uma extensa revisão bibliográfica sobre a história e definição da música comunitária, suas práticas, políticas e pedagogias, e o impacto e avaliação das mesmas, McKay e Higham (2012) analisam a crescente evolução da área desde a criação da comissão “Community Music Activity” pela International Society for Music Education (ISME), que há 24 anos declarava os princípios orientadores para a actividade:

“Community music is characterised by the following principles: decentralisation, accessibility, equal opportunity, and active participation in music-making. These principles are social and political ones, and there can be no doubt that community music activity is more than a purely musical one”.

Olseng, 1990 (*in* McKay & Higham, 2012, p. 94)

Já em 1994, a comissão solicitava a Kari Veblen e a David Elliott que formulassem uma definição do conceito de música comunitária; os autores vêm, desde então, propondo variações dessa mesma definição (Veblen, 2008).

Afirmando que a música comunitária se verifica em contextos formais e informais – Veblen (2013) acrescentaria mais tarde “*non-formal, incidental, and accidental happenings*”, frisando a importância da colaboração entre programas de várias naturezas e a produção daquilo que chama uma “tapeçaria multifacetada” – Veblen (2008) defende que a actividade deve ser moldada e definida de acordo com o ambiente social particular em que ocorre e as necessidades do mesmo, às quais pretenderá responder.

A título de exemplo, em alguns países é possível encontrarmos tradições de uma sólida colaboração entre as escolas e as respectivas comunidades em que se inserem – como nos Estados Unidos da América (Bush & Krikun, 2013; Veblen, 2008) ou na Austrália (Bartleet, 2008; Schippers & Bartleet, 2013). Noutros casos, a actividade da música comunitária é posta ao serviço de outras populações, por vezes em colaboração com escolas: crianças, jovens e adultos em detenção (Barrett & Baker, 2012; Cohen, 2008; Lee, 2010), idosos (Hallam, Creech, Varvarigou, & McQueen, 2012; Langston, 2011; Lum, 2011; Southcott, 2009) e sem-abrigo (Bailey & Davidson, 2002; Knapp, 2013; Powers, Heim, Grant, & Rollins, 2012; Snow, 2013) são algumas das populações referenciadas na literatura.

Há 15 anos atrás, Deane (1999; *in* Higgins, 2008) sugeria uma definição tripartida da música comunitária. Em primeiro lugar, consistiria num trabalho realizado por músicos com determinados grupos, tendo em vista o desenvolvimento da sua participação activa e criativa na música. Em segundo lugar, teria como preocupação central a promoção da igualdade de oportunidades. Por último, ocorreria em todo o tipo de comunidades, fossem estas definidas pelo lugar, instituição ou por um grupo de interesse comum.

Em toda a literatura consultada, evidencia-se uma dificuldade generalizada em formular uma definição única e compreensiva da prática da música comunitária, devido ao risco associado de ofuscar a especificidade dos contextos culturais, políticos e sociais (Phelan, 2008). O conceito é, pois, complexo, multidimensional e encontra-se ainda em processo de evolução (Elliott, Higgins, & Veblen, 2008; *in* Schippers & Bartleet, 2013):

- ⇒ Quanto aos géneros musicais e tipos de criação – um tema central é a criação musical activa (actuação, ensaio, improviso) em todo o tipo de cerimónias, celebrações, eventos e rituais culturais, artísticos ou educativos. Todos os géneros musicais são passíveis de ser utilizados (Veblen, 2008);
- ⇒ Quanto à sua intencionalidade – verifica-se, caracteristicamente, uma ênfase na aprendizagem musical ao longo da vida e acesso livre a toda a população; assim

como no poder da música para criar e reforçar as ligações interpessoais. Alguns projectos são focalizados na criatividade ou na exploração pessoal; outros visam formas de terapia artística ou de promoção da inclusão social (Veblen, 2008). A relação entre a cultura, a saúde e o bem-estar dos participantes (o bem-estar é, por norma, mais valorizado que a formação musical) é uma componente importante e a actividade assume frequentemente um carácter catártico e promotor de uma identidade colectiva (McKay & Higham, 2012);

- ⇒ Quanto aos participantes – tal como acima mencionado, a música comunitária é posta ao serviço de uma ampla variedade de participantes de diferentes idades, culturas, níveis de habilidade musical, condições socioeconómicas ou crenças políticas e religiosas. A actividade musical poderá formar ou contribuir para uma comunidade, ou ser planeada tendo em vista uma comunidade já existente (“*a captive audience*”, McKay & Higham, p. 96) como acontece nos contextos prisionais ou hospitalares. Quanto aos “especialistas” da música comunitária, Veblen (2008) remete para vários termos empregues por todo o mundo: *worker*, *facilitator*, *community musician*, *practitioner*, entre outros²; papel a que tipicamente acrescem outras tarefas relacionadas com a angariação de fundos, o trabalho social ou a gestão de projectos;
- ⇒ Quanto ao processo de ensino-aprendizagem – a participação activa e o conhecimento musical aplicado é privilegiado, em relação à aprendizagem da teoria e história musicais. A responsabilidade pelo processo de aprendizagem é habitualmente assumida pelo participante (Veblen, 2008). Planos curriculares, padronizados e formulados sob a forma de objectivos, conceitos ou critérios de avaliação são, habitualmente, inexistentes. Em sua vez, é valorizado um carácter inclusivo que permite aos participantes desenvolverem as suas competências, nos domínios vocal ou instrumental, no seu próprio ritmo – o que, por conseguinte, parece alimentar outros resultados fora do domínio musical, como veremos adiante.

A variedade dos projectos musicais de ordem comunitária leva-nos a reflectir sobre os muitos e diversificados contextos que “*enable and empower people to develop their*

² Ao longo deste trabalho, e em consonância com o corpo bibliográfico revisto, notar-se-á uma certa relutância em assumir um único termo para designar a acção do “especialista” de música comunitária (Veblen, 2008). Para os efeitos do estudo, damos preferência ao termo “profissional”, pelo seu carácter isento e abrangente, e à versão não-traduzida “*practitioner*”, pela sua predominância na literatura.

cultures, artistry, creativity, identity, health and ‘community’” (Veblen, 2008, p. 18). Lee Higgins conclui que, considerando as suas raízes históricas no movimento de “*community arts*” e de desenvolvimento cultural (Higgins, 2012; in Coffman, 2013), as finalidades da música comunitária são, predominantemente, de ordem social – remetem para a expressão cultural, para a diversidade e para a transformação social.

McKay e Higham (2012) e Veblen (2013) sublinham a importância do mapeamento gradual das variações da música comunitária a nível internacional; movimento que começa a surgir no contexto português (Mota & Figueiredo, 2012; Veblen, 2008). Mota e Figueiredo (2012) afirmam ser urgente a compreensão do papel dos projectos musicais que envolvem uma dada comunidade, através de uma avaliação dos seus resultados individuais e sociais.

O(s) poder(es) da música comunitária na transformação social

Hallam (2010a) propõe que o envolvimento musical apresenta vantagens significativas no domínio emocional e afectivo, sendo que é na participação activa (*active music-making*) que residem as suas maiores potencialidades; além de aprofundar o conhecimento musical e uma compreensão holística sobre o mesmo, desenvolve competências pessoais e sociais e culmina em resultados consideráveis de satisfação e confiança pessoal (Kokatsaki & Hallam, 2007; in Hallam, 2010a).

McKay e Higham (2012) reportam um conjunto de sólidas evidências do impacto das iniciativas de música comunitária: na diminuição das taxas de desemprego e de crime, no apoio à inclusão social, na minimização de comportamentos anti-sociais e no encorajamento à saúde e bem-estar.

Tendo em conta a multiplicidade dos benefícios da música comunitária (que se foca no envolvimento activo com a música) no domínio da transformação social, passaremos a apresentar alguns resultados encontrados na literatura que remetem para o trabalho levado a cabo com populações ditas marginalizadas ou desinvestidas.

Por norma, projectos que se enquadram na definição de ‘*marginalized musics and communities*’ (Veblen, 2013) desenrolam-se de acordo com a premissa de que o bem-estar pessoal e social dos participantes é tão ou mais importante que a formação musical; e, de forma geral, visam a transformação social. Será de mencionar uma tendência crescente, a

nível global, da implementação de intervenções junto de comunidades desfavorecidas inspiradas no El Sistema (Creech, Gonzalez-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2013): um projecto revolucionário de educação musical não-formal que se iniciou em 1975 e que, à data, conta com mais de 500 mil participantes no seu país de origem (Venezuela).

Vários estudos realizados em centros de detenção juvenil evidenciam o papel da actividade musical no encorajamento da redefinição do *self* (neste caso, de uma identidade que não revolve em torno da actividade criminosa), providenciando aos participantes uma aprendizagem (musical) que permite uma consciencialização do próprio potencial e a projecção de possíveis futuros com base nas competências adquiridas e na nova capacidade de expressão de pensamentos e emoções (Barrett & Baker, 2012; Woodward & Pestano, 2013). Outros resultados incluem: o desenvolvimento de competências de comunicação, a capacidade de colaborar e persistir no trabalho com outros, a promoção da auto-estima e o desenvolvimento de uma '*learning identity*' (Barret & Baker, 2012). Já com reclusos (adultos), a actividade musical parece desempenhar um papel relevante na melhoria da qualidade de vida percebida e na promoção de um sentido de *self* mais positivo (Cohen, 2008; Cohen & Silverman, 2013).

Em projectos musicais com pessoas sem-abrigo, os resultados sugerem que a prática musical potencia nos participantes um sentido de pertença a uma comunidade, leva-os a assumir uma atitude mais positiva perante si mesmo e os outros (Cohen & Silverman, 2013) e alimenta um sentimento de validação pessoal (Bailey & Davidson, 2002; Cohen & Silverman, 2013).

Também junto de crianças e jovens em contextos desfavorecidos – a título de exemplo, de baixo nível socioeconómico, em risco de abandono escolar, provenientes de meios social ou geograficamente marginalizados ou de famílias consideradas disfuncionais por motivos de vária ordem – é possível encontrar resultados marcadamente positivos e que vão no sentido da inclusão (ou reintegração) social (Cohen & Silverman, 2013).

Num conjunto de projectos no País de Gales (Garrett, 2010), dirigidos a residentes de vários bairros caracterizados por famílias de baixo rendimento, monoparentais ou alto índice de desemprego jovem e delinquência, a prática musical gera um sentimento de orgulho e um processo de redefinição do *self* através da mesma; além de proporcionar um contexto de aprendizagem de outras competências pessoais e sociais (planeamento,

resolução de problemas) que têm em vista a fomentação do empreendedorismo nos jovens galeses. Instituições da comunidade local (como as de serviço social ou as forças policiais e de justiça) reconhecem o contributo destes projectos como válido e positivo.

Woodward e Pestano (2013) fazem referência a vários projectos conduzidos em Londres com estudantes em risco de abandono escolar (incluindo uma percentagem de mães e grávidas adolescentes) que enfatizam a prática musical criativa e a valorização individual da voz de cada jovem; o modelo favorece a realização pessoal dos participantes e a percepção de que têm algo a oferecer à sociedade, além da própria capacidade de criarem/se tornarem parte de uma comunidade.

Um estudo recente, realizado com 6087 crianças (entre os 7 e os 10 anos de idade, sensivelmente) no âmbito do projecto *Sing Up* – uma iniciativa do governo britânico desenhada com o intuito de promover a inclusão social – revê os resultados encontrados à luz da investigação sobre os benefícios da actividade musical (o canto, em particular) nos domínios neurológico, fisiológico, social e psicológico:

“where children experience success in the context of their collective singing, with associated feelings related to emotional and social well-being as part of an underlying distributed neural network, it is not surprising that they might report a stronger sense of group membership, of belonging and of being social included.”

(Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi, & Sarazin, 2014, p. 8)

Os autores propõem que a competência geral percebida, bem como a auto-eficácia musical (associada ao canto), potenciam a inclusão social e a auto-estima das crianças.

Sendo notório, como já referimos, um movimento crescente em Portugal no que toca aos projectos de música comunitária com vista à transformação social (Mota & Figueiredo, 2012; Veblen, 2008), serão de mencionar alguns dos projectos conduzidos no nosso país.

No estudo de Blandford e Duarte (2004), além de uma melhoria das competências técnicas (a nível instrumental) e do aumento da motivação para a prática musical, foram encontrados resultados que apontam para o desenvolvimento de competências sociais – nomeadamente a cooperação no trabalho em equipa e a capacidade de adaptação social a novos contextos. A forma como os participantes com dificuldades de aprendizagem ou limitações físicas se sentiam apoiados e estimulados pelo resto do grupo foi identificada

como outro indicador de inclusão social; a que acresce um sentido generalizado de comunidade.

Leite (2006) conduziu um estudo acerca de um projecto da Casa da Música, no Porto, com a comunidade do bairro de Aldoar. O projecto foi dado pelos participantes como “importante e significativo” (Leite, 2006, p. 131) devido ao desenvolvimento das relações interpessoais (que aparenta ter contribuído para um maior sentido de comunidade) e à satisfação relativamente à qualidade artística nas actuações e ao reconhecimento pelo público. Foram também encontrados indicadores de um aumento da percepção de auto-controlo e de competência geral. No entanto, sobressaltam dois aspectos negativos: o desconforto dos participantes e a sua percepção de abandono pela instituição, aquando da conclusão abrupta do projecto; e o facto dos participantes mais novos declararem uma falta de interesse pelos géneros trabalhados (ópera, por exemplo), que não sentiram ir ao encontro dos seus gostos musicais.

Dado o potencial da música comunitária na transformação social, (aquilo que é percebido como) um aumento no número de projectos, e tendo em conta as diferenças na estruturação e operacionalização (e nos resultados) dos projectos entre si – nomeadamente os projectos portugueses em que nos debruçámos – urge a necessidade de identificar os factores de sucesso no seio dos projectos musicais comunitários; o que, em última instância, poderá conduzir à maior reflexão e potencial de mudança positiva das práticas (Schippers & Bartleet, 2013).

As práticas bem-sucedidas dos profissionais de música comunitária

No ano passado, num simpósio sobre música comunitária e pedagogia em Munique, Kathryn Deane assumiu que, de entre as várias lentes através das quais se examina a música comunitária (população-alvo, contexto, género musical, ...), a mais reveladora é o propósito, ou *purpose* – “porque fazemos este trabalho da forma como o fazemos?” (Deane, 2013).

Revisões extensivas de literatura sobre música comunitária têm demonstrado que uma quantidade significativa da mesma privilegia uma análise prática e descritiva das actividades (McKay & Higham, 2012). O facto do rumo da investigação ser frequentemente orientado pelo leque de recursos disponíveis num dado contexto, em detrimento de um raciocínio reflexivo sobre as práticas, reforça a urgência de estudos que incidam sobre o

papel do profissional de música comunitária e a sua actividade como “*freelance community musician*” – este aspecto é claramente sublinhado por McKay e Higham (2012), num relatório em que 90 estudos foram revistos e que culminou com a criação de um grupo de académicos e profissionais, para a produção e troca de conhecimentos e recomendações para investigações futuras.

As práticas do profissional de música comunitária, as evidências concretas de avaliação e impacto dos projectos e o seu potencial pedagógico estão entre as principais “*research gaps*” identificadas (McKay & Higham, 2012). O relatório apela à investigação que incida sobre um conjunto de factores propostos; entre eles, encontrámos o repertório dos projectos, as várias definições de “comunidade”, as práticas pedagógicas, as aplicações da tecnologia digital, a relação entre o bem-estar e a expressão cultural (desenvolvimento de identidade grupal, catarse e celebração), as políticas e financiamentos e a avaliação do impacto.

Dabback (2010) apresenta os resultados de um grupo de discussão focalizada realizado com *practitioners* estadunidenses. Em primeiro lugar, e independentemente da estrutura social subjacente, géneros musicais, ou abordagens ao ensino, todos os profissionais concordam que a criação colectiva de temas musicais constitui o verdadeiro catalisador para o decorrer do processo. Em alguns casos, a importância do processo da criação em conjunto é suficiente para se associar a uma certa desvalorização do papel das performances públicas. Aliada ao valor da actividade de composição, surge a importância de fornecer o feedback aos participantes de forma imediata, o que é também corroborado pelo estudo de Barrett e Baker (2012) – encorajar e recompensar o esforço e a vontade em participar na música colectivamente realizada.

Além de adoptarem uma perspectiva de aprendizagem musical ao longo da vida (Veblen, 2008), os projectos de música comunitária são geralmente caracterizados por métodos de ensino que validam, *a priori*, o conhecimento teórico e prático dos participantes (Veblen & Olsson, 2002; *in* Dabback, 2010). Adicionalmente, e apesar da não-existência de requisitos de participação ao nível da competência técnica individual (ao contrário do que acontece numa orquestra, por exemplo), muitos *practitioners* incentivam e apoiam a prática autónoma dos participantes que estejam interessados em progredir (Dabback, 2010); o que não limita, necessariamente, a aprendizagem em grupo ou a atribuição de papéis a todos os membros nas apresentações de produto final (reforçando assim o envolvimento contínuo de

participantes com diferentes níveis de competência musical); tal como concluiu um estudo que visou a identificação de práticas de música comunitária bem-sucedidas no contexto australiano (Schippers & Bartleet, 2013; Schippers & Letts, 2013).

Uma categoria que surgiu espontaneamente no estudo de Dabback (2010) remete para o sentimento de posse, ou propriedade (o termo originalmente empregue é *ownership*) relativamente ao projecto. Certos profissionais reconhecem um cunho distinto, pessoal, impresso na forma como o grupo foi evoluindo; e evidenciam as suas preocupações quanto ao que será da estabilidade do grupo, por um lado, e do seu sentido de identidade, por outro, face a um eventual abandono do “líder” (Dabback, 2010). Contrastando com este receio, outros profissionais afirmam que os respectivos grupos não correm o risco de ver a sua continuidade em perigo – devido ao sentido de ‘nós’ (‘o nosso projecto’, por oposição a ‘meu’) alimentado no quotidiano do projecto.

Todos os profissionais do estudo de Dabback (2010) referiram manter activas outras experiências do campo musical (e.g. bandas), que para si significam uma oportunidade para explorar os seus talentos musicais e artísticos, em paralelo com os projectos de música comunitária. Em alguns dos casos, este significado parecia implicar um dualismo entre o prazer e o trabalho, respectivamente. Os primeiros consistem no espaço privilegiado de expressão artística, o lugar onde verdadeiramente procuram (e dizem recolher) o contentamento proveniente da composição, improvisação e/ou performance que pretendem para o seu desenvolvimento artístico.

No entanto, todos evidenciaram alguma frustração face aos processos morosos de criação ou às peças musicais que, ocasionalmente, são tocadas fora-de-tom (características de grupos cujos membros, muitas das vezes, não possuem formação especializada ou qualquer nível de *expertise* em música). Apesar disto, e considerando a dualidade atrás referida, estes *practitioners* afirmaram que a música comunitária lhes oferece um grau de satisfação pessoal único – que, mesmo para os profissionais que não são remunerados pelo seu trabalho nos projectos musicais comunitários, é tido como suficiente para permanecerem (Dabback, 2010); o pico máximo desta certeza é sentido nos momentos em que uma peça dá os seus frutos, com todos os participantes em sincronia e harmonia. Finalmente, um tema patente em toda a discussão remete para a responsabilidade sentida para com a comunidade, associada à crença na importância do trabalho e à consequente perseverança na continuidade do mesmo (Dabback, 2010).

Barrett e Baker (2012) contribuem com algumas conclusões complementares, provindas de um projecto com jovens detidos (que recorre aos testemunhos destes, dos formadores e dos funcionários do centro de detenção), possivelmente extrapoláveis a outros contextos. A clareza e a assertividade na atribuição dos exercícios e na demonstração dos resultados musicais pretendidos, através de passos graduais e bem-definidos, são dadas como condições essenciais ao desenvolvimento da musicalidade; bem como a atenção às necessidades individuais, a paciência e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem.

Vários autores (Barrett & Baker, 2012; Green, 2002; Veblen, 2008) sublinham a ausência característica de uma estrutura avaliativa formal e explícita no decorrer de um projecto musical comunitário. Tal ausência é vista como facilitadora da experimentação livre e da minimização do stress (associado a um padrão de cumprimento de expectativas rígidas ao nível do “*skill*”) e, por conseguinte, da promoção da auto-eficácia; uma “*non-threatening, non-competitive, informal ‘hands-on’ approach*” (Barrett & Baker, 2012).

Barrett e Baker (2012) salientam a necessidade de construir uma relação social positiva entre o profissional e os participantes (individualmente e em grupo), uma relação de “obrigações mútuas” em que os participantes percebem claramente que têm deveres (morais, de conduta, de aprendizagem) para com o profissional da mesma forma que o profissional tem para com eles (de respeito e apoio incondicionais).

Ainda, Schippers e Letts (2013) chamam a atenção para um conjunto de práticas que poderão acrescentar valor ao projecto musical comunitário, de entre os quais se contam tarefas que não estarão, à primeira vista, directamente relacionadas com a dimensão artística ou pedagógica do trabalho do *practitioner*. Um bom exemplo é o espírito de inovação face à frequente falta de recursos económicos ou materiais, ou à carência de cobertura noticiosa acerca de muitas das iniciativas. Profissionais que se concentrem na relevância da natureza e/ou do propósito do grupo para os problemas contemporâneos, no estabelecimento de contactos e na construção de redes de apoio apresentam uma função diferenciadora na promoção da sustentabilidade do projecto (Schippers & Letts, 2013). A fomentação de relações colaborativas com os contextos escolares – um aspecto, aliás, abundantemente visado na investigação – beneficia ambos os lados (Bartleet, 2008; Beineke, 2013; Coffman, 2013; Deane, 2013; Green, 2002; Myers, 2008; Odena, 2010), não só através da partilha de espaços, instrumentos e eventos, mas também das abordagens pedagógicas ao ensino (Schippers & Letts, 2013).

Schippers e Letts (2013) reiteram a importância da flexibilidade dos idiomas musicais (objecto lírico, género musical), própria da natureza participativa e de livre-acesso da música comunitária – ao ser capaz de se adaptar às necessidades de circunstâncias específicas e diversas, o profissional ajuda a criar uma dinâmica saudável entre mudança e estabilidade.

Por fim, numa referência aos grupos musicais aborígenes (australianos) e às frequentes relações entre repertório e lugar – que contribuem para a sua longevidade – Schippers e Letts (2013) assinalam a importância de instigar o sentido de pertença e orgulho ao grupo, opção que é também tomada por projectos que se localizam em zonas suburbanas.

O presente estudo vem no sentido de dar resposta a um contínuo apelo à investigação que incida sobre as práticas de música comunitária em contextos específicos (Veblen, 2003; *in* Dabback, 2010) – residindo o valor do mesmo, numa primeira instância, na caracterização de vários projectos a nível local (Grande Porto).

Uma parcela considerável da investigação publicada neste âmbito recai sobre projectos únicos; ou seja, é frequente depararmo-nos com um estudo acerca de um projecto em particular. Considera-se que esta abordagem tem tido um papel valioso ao contribuir para a compreensão do alcance e profundidade da área; não obstante, implica a desvantagem de não proporcionar perspectivas que sejam aplicáveis por toda a sua ampla superfície (Schippers & Bartleet, 2013). Com este trabalho, propomo-nos a alargar o conhecimento científico acerca da operacionalização de projectos de música comunitária no Grande Porto, e a providenciar um panorama dos factores que detêm o potencial para promover, ou restringir, os objectivos de transformação social que se pretendem alcançar.

PARTE II – Estudo empírico

Neste capítulo são descritas as etapas segundo as quais conduzimos a investigação: começando na delimitação do objecto e objectivos de estudo, passando pela caracterização dos participantes e pela construção do instrumento de recolha de dados (e respectiva recolha), e culminando na estratégia de análise de dados utilizada.

Objecto, objectivos específicos do estudo e questões de investigação

O objecto do presente estudo reside nas práticas dos profissionais de música comunitária e nas suas percepções acerca do seu papel na promoção/inibição da transformação social. Através de uma metodologia qualitativa, numa investigação de carácter exploratório, pretendemos realizar um levantamento de práticas de profissionais de música comunitária com experiência na condução de projectos na sub-região do Grande Porto (que tenham em vista, entre outros objectivos, a promoção da inclusão social das pessoas que neles participam). Pretendemos, também, compreender de que forma as práticas utilizadas poderão contribuir para promover a inclusão social nos contextos em que ocorrem, a partir dos resultados percebidos pelos profissionais, e concretizar algumas reflexões acerca do posicionamento destes projectos portugueses no panorama actual (nacional e internacional) da literatura.

Partindo do objecto de estudo supracitado, a investigação apresenta os seguintes objectivos de estudo:

- Explorar o panorama português da música comunitária, nomeadamente através da análise a alguns projectos desenvolvidos na sub-região do Grande Porto;
- Conhecer as práticas dos profissionais de música comunitária e respectivas percepções sobre a eficácia das mesmas;
- Identificar as potencialidades e limitações dos projectos desenvolvidos pelos profissionais de música comunitária;
- Identificar novas questões para a investigação na música comunitária em Portugal;
- Devolver as conclusões do estudo aos profissionais que nele participaram.

De forma a atingir os objectivos pretendidos, formulámos as seguintes questões de investigação, que assumem a função de linhas orientadoras do estudo:

- Qual a caracterização das populações servidas?
- Quais são as práticas que caracterizam a actividade dos profissionais de música comunitária?
- Quais são os valores, a nível pedagógico e profissional?
- De que forma os projectos se destacam dos contextos de educação musical formal?
- Qual o nível de envolvimento de outros agentes das comunidades nos projectos (ex: escolas, família), tendo em vista a maximização dos resultados?
- Que evidências de transformação social, ou do potencial socioeducativo, surgem em relevo nos projectos?
- Qual o nível de intencionalidade na avaliação da eficácia dos projectos?
- Que outros resultados são percepcionados?

Enquadramento metodológico

A revisão bibliográfica foi desenvolvida com o intuito de lançar o mote para o estudo. Pretendemos analisar as práticas relatadas pelos profissionais contactados à luz daquelas que são identificadas pela investigação como facilitadoras dos resultados positivos referidos, nomeadamente ao nível da transformação social – tendo sempre em conta a especificidade do meio social e cultural em que as mesmas ocorrem, já que este molda e define a prática da música comunitária (Veblen, 2008).

Neste sentido, seleccionámos uma metodologia qualitativa, que do nosso ponto de vista se posiciona como a mais adequada para a apreensão e compreensão dos significados da população-alvo. O estudo assume um carácter exploratório, apontando para a existência de realidades múltiplas sob a forma de construções inter-subjectivantes e sociais e privilegiando uma lógica indutiva – tendo em vista a compreensão contextualizada dos fenómenos em estudo (Flick, 1998). Esta opção é reforçada pela escassez de investigação, no contexto português, que incida sobre as temáticas abordadas sob um ponto de vista qualitativo.

Procedimento

Participantes

A amostra do estudo foi constituída por seis participantes (profissionais de música comunitária), cuja elegibilidade foi definida de acordo com um conjunto de critérios específicos:

- Experiência, actual ou passada, na condução de um projecto musical comunitário (ou na condução da área/valência musical de um projecto multidisciplinar de intervenção comunitária);
- O projecto visaria populações desfavorecidas ou marginalizadas ou em situação de exclusão social, isoladamente ou em conjunto com outras populações;
- O projecto teria como objectivo a promoção da inclusão social;
- O projecto seria concretizado na sub-região do Grande Porto;
- O projecto teria uma continuidade mínima de seis meses.

Recorremos ao processo de amostragem por conveniência, que “favorece o uso das pessoas mais convenientemente disponíveis como sujeitos de um estudo” (Polit & Hungler, 1995, p. 146). Será de referir que, na selecção dos participantes, foi também utilizada uma estratégia do processo *snowball* (Almeida & Pinto, 1982; Given, 2008), uma vez que um dos participantes do estudo foi referenciado por outro, já entrevistado.

No que toca à caracterização dos participantes: os sujeitos do estudo, todos do género masculino, têm idades compreendidas entre os 29 e os 43 anos. ($M = 36,17$; $DP = 4,22$). Apenas três dos seis participantes apontam para a música como principal área de formação; apesar de todos referirem ter um leque de experiências relevantes na área. Um participante frequentou a Escola Profissional de Música de Espinho e a Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo (ESMAE) na *variante Instrumento-Percussão* (não concluída). Um outro participante frequentou a ESMAE na *variante Canto* (não concluída) e o Conservatório de Música do Porto, *variante Canto*. Outro participante frequentou o Conservatório, *variantes Piano e Contrabaixo*, e a Escola Superior de Educação – IPP (*licenciatura em Educação Musical*).

Apesar das diferenças nos percursos académicos e musicais, todos os participantes frequentaram o *Curso de Formação de Animadores Musicais* da Casa da Música. Cinco participantes são percussionistas e um é especialista em canto; e apesar de recorrerem à sua especialidade como principal veículo de aprendizagem musical do projecto, demonstram versatilidade na direcção musical dos seus projectos – a título de exemplo, no uso de cordofones e outros instrumentos melódicos ou no aproveitamento do *beatbox* e da improvisação lírica, quando tal se aparenta adequado (seja ao propósito do tema a ser criado e interpretado, seja ao conhecimento prévio de membros do público-alvo).

Instrumento de recolha de dados

O instrumento utilizado na recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada. Assumindo a perspectiva de que os problemas sociais e educacionais são abstracções baseadas na experiência pessoal do quotidiano (Seidman, 1991), a entrevista afigura-se como uma ferramenta adequada ao objecto de estudo, permitindo aceder a narrativas singulares de acordo com a(s) vivência(s) e realidade(s) individuais dos sujeitos (Flick, 1998). Este instrumento permite a coexistência de uma grelha prévia de perguntas a serem colocadas, moldando-se contudo à subjectividade dos entrevistados e às suas contribuições singulares e idiossincráticas.

Optou-se por uma entrevista semi-estruturada devido à capacidade de adaptação ao fluxo de informação a recolher que a caracteriza (Bell, 2002), proporcionando ao participante a oportunidade de construir as suas próprias narrativas de acordo com os conteúdos que considera mais relevantes, significativos e adequados à sua realidade. Com tópicos de discussão flexíveis, mas suficientemente estruturados para que o entrevistador se mantenha fiel aos objectivos e temas de investigação, este instrumento facilita a obtenção dos elementos necessários para uma reflexão construtiva, aberta, rica e fundamentada de um tema (Bell, 2002; Flick, 1998; Seidman, 1991); considerando-se, assim, o mais adequado ao estudo.

O guião de entrevista (c.f. Anexo 1) foi construído na totalidade pelo investigador, com base na revisão da literatura (e consequente enquadramento teórico e objectivos do estudo), sobretudo internacional, existente até ao momento. O guião é composto por questões

de resposta aberta³, divididas por temas e organizadas de acordo com a revisão bibliográfica e os objectivos de investigação.

Antes da administração do instrumento procedemos à validação do mesmo, através da realização de uma entrevista experimental que pretendeu testar a pertinência e adequação do guião à população alvo e identificar questões eventualmente menos perceptíveis.

Procedimento de recolha de dados

Depois de se estabelecerem contactos pessoais e informais, prévios, com os participantes, para se proceder à apresentação dos objectivos da investigação e à avaliação da sua disponibilidade para a participação no estudo (sendo informados que os dados seriam sigilosos exclusivamente para fins de investigação), procedeu-se à marcação e realização das entrevistas. A recolha dos dados foi feita presencialmente, pelo investigador principal, durante o mês de Setembro de 2014.

O local de realização das entrevistas foi seleccionado por cada participante, de modo a proporcionar a escolha de um contexto seguro e facilitador da espontaneidade, sinceridade e singularidade dos discursos. Esta estratégia, que possibilitou ao entrevistado optar por um ambiente confortável e familiar, visou estimular a exposição da subjectividade dos participantes, uma maior proximidade com o entrevistador e a observação de comportamentos não-verbais. A entrevista era iniciada após um momento de quebra-gelo e familiarização dos participantes com o propósito da investigação, recorrendo a uma postura e um discurso descontraídos e informais.

Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra, em formato áudio, com consentimento dos participantes (duração média de 99 minutos). No final das entrevistas foi dedicado algum tempo junto dos participantes, de forma a agradecer a disponibilidade e a participação e esclarecer eventuais dúvidas; e informando-os que os dados, após a sua análise, lhes seriam devolvidos. Terminada esta fase, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas áudio.

³ Recorreu-se com mais frequência a perguntas abertas, por permitirem ao participante maior liberdade, quer de conteúdo quer de orientação de discurso (Flick, 1998), na forma como apresenta as suas respostas

Estratégia de análise de dados

A análise de dados – a ordenação do material, com o intuito de conferir estrutura, coerência, e configuração de sentido ao mesmo – baseou-se na análise de conteúdo (Bardin, 1977), que consiste na extracção de significado relevante da informação. Através de procedimentos sistemáticos e objectivos, esta técnica de tratamento da informação visa alcançar indicadores que permitem inferir conhecimentos relativos ao conteúdo do material (qualitativo) analisado (Bardin, 1977).

O processo compõe-se na categorização da informação (segundo critérios susceptíveis de conferir sentido e ordem à informação recolhida) com o objectivo de identificar padrões consistentes e relações entre variáveis e/ou temas (Bardin, 1977; Given, 2008) para posterior interpretação.

A opção por esta estratégia de análise de dados é suportada: pela sua capacidade de sintetizar uma grande quantidade e variedade de informação; pela sua flexibilidade e independência face a qualquer perspectiva teórica; e pelo reconhecimento da necessidade de contextualização das interpretações subjectivas, do objecto de estudo da investigação e dos significados múltiplos aquando da análise do material (Bardin, 1977; Given, 2008).

Inicialmente, após as primeiras leituras das entrevistas, a informação foi organizada em unidades de sentido/significado, cujo critério foi a representatividade de uma ideia/conceito. No decurso de um processo de questionamento e reflexão activos acerca do sentido e conteúdo de cada unidade de significado, o material foi agrupado por temas emergentes (categorias temáticas). A análise contínua e gradualmente profunda destas categorias permitiu um crescente apuramento e diferenciação do material. No seguimento deste processo (cíclico e circular) emergiram relações de dependência entre as categorias, que traduzem a hierarquia e especificidade das mesmas, até à “saturação” dos dados; resultando num sistema de categorias.

Antes de se proceder à análise propriamente dita, foi realizada uma revisão das categorias junto de pares⁴. O processo de análise de dados foi finalizado com a articulação dos dados do estudo a outras investigações e à revisão da literatura.

⁴ Uma vez que esta acção confere validade interna ao estudo

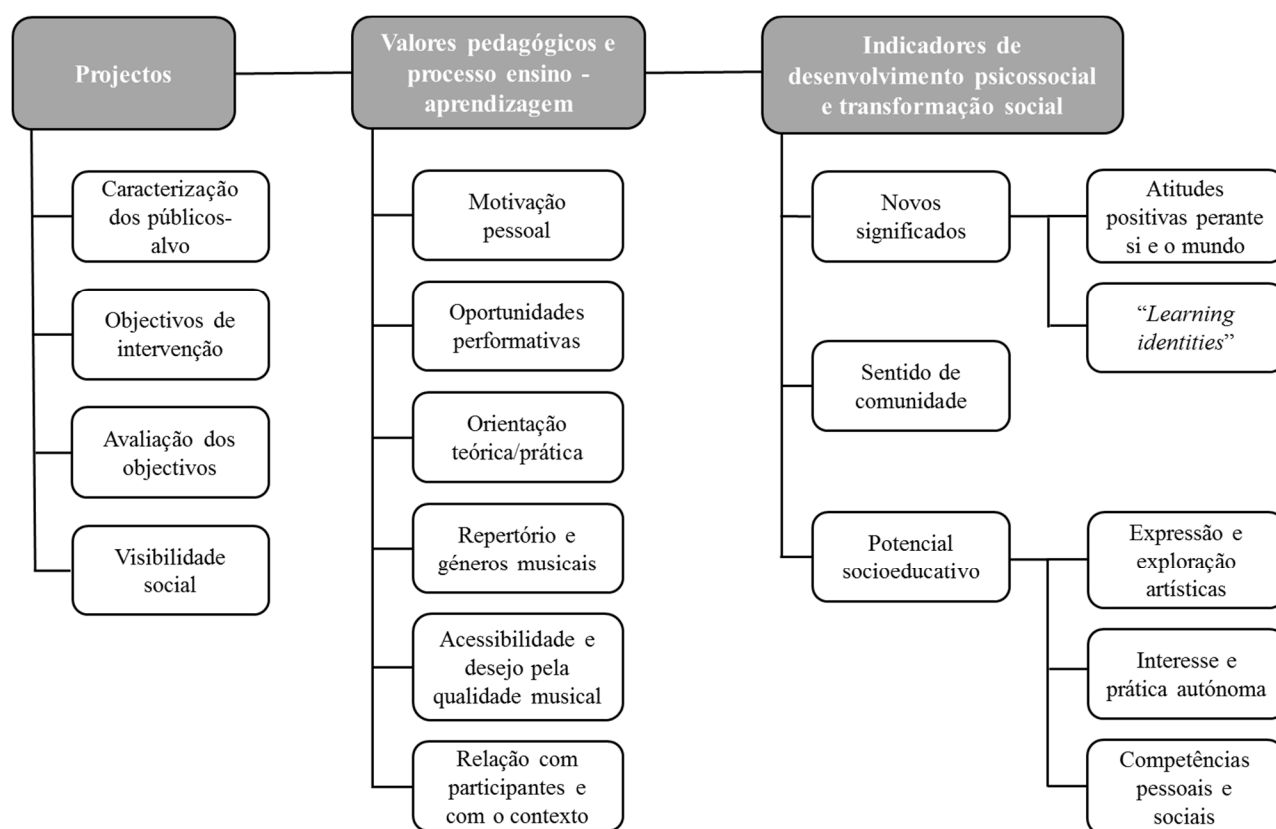
PARTE III – Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção serão apresentados e analisados os principais resultados da investigação⁵. Com o intuito de conferir consistência aos resultados, foi elaborada uma análise dos excertos mais ilustrativos das narrativas dos participantes.

Tendo em vista uma melhor compreensão e organização dos dados, a informação encontra-se categorizada em três temas centrais: Projectos; Valores pedagógicos e processo ensino-aprendizagem; Indicadores de desenvolvimento psicossocial e transformação social. A representação gráfica do sistema categorial construído pode ser consultada na figura 1.

Figura 1

Organização esquemática do sistema categorial



⁵ Obtidos através da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e analisados a partir da literatura revista

1. Projectos

No presente tema encontram-se as categorias referentes à caracterização dos projectos musicais comunitários dirigidos pelos entrevistados. É feita uma caracterização geral dos públicos-alvo dos projectos; um levantamento dos principais objectivos de intervenção; uma análise das práticas avaliativas sobre a sua eficácia; e levantadas algumas questões relacionadas com a visibilidade social dos projectos.

1.1. Caracterização dos públicos-alvo⁶

Os projectos de música comunitária conduzidos pelos entrevistados são constituídos por grupos distintos entre si. Em três dos projectos, verificámos uma homogeneidade quanto à idade e localização geográfica/contexto físico dos participantes, por vezes com um conjunto de critérios de elegibilidade de participação muito específicos por se encontrarem associados a um projecto educativo mais – um projecto de uma escola TEIP e outros dois, destinados às crianças e jovens de várias escolas sediadas em bairros sociais. As próprias escolas são o ambiente físico predominantemente eleito para a sua concretização.

Por outro lado, existem projectos em que, talvez devido à maior abrangência dos objectivos de actuação definidos pelas entidades responsáveis, se verifica um conjunto menos restrito de critérios para a participação: *peças sem-abrigo, (...) são pessoas que não têm habitação própria – ou vivem em instituições ou vivem em quartos pagos pela segurança social* [E5]; *é um coro comunitário aberto à comunidade em geral sendo feito convites muito particulares a instituições da Maia. (...). As instituições que acedem normalmente são instituições de idosos, pessoas ligadas à segurança social* [E1]. Assim sendo, a idade, localização geográfica e o nível socioeconómico (percebido) do público-alvo são heterogéneos: *Chegava a ter famílias lá. O mais novo do grupo tinha 7 anos, uma menina, e o mais velho devia ter 40 e muitos* [E2].

Os projectos decorrem, na sua maioria, em contexto de bairro social, onde sobressaem diversas fragilidades de ordem socioeducativa, criminal e cultural: *não é muito diferente dos outros bairros sociais: basicamente quem não coube noutros sítios foi ali parar, tem muitas famílias ciganas* [E3]; *é um bairro em que – posso dizer – pouca gente*

⁶ De forma a evitar confusões futuras, a partir deste capítulo referir-nos-emos aos participantes do presente estudo como “profissionais”, “entrevistados”, ou “músicos”, ficando os termos “participantes” e “público-alvo” reservados às populações que são servidas pelos projectos musicais comunitários

está empregada. É tudo gente que vivia do Rendimento Social de Inserção. Trabalhávamos muito com pessoas que estavam num programa de apoio a toxicodependentes em reabilitação [E2]; não tínhamos nenhum aluno filho de pais licenciados e tínhamos uma taxa de mães menores enorme, muito acima da média nacional. O que – acho que está mais ou menos estudado – está associado a uma taxa de alunos do ensino especial e com necessidades educativas especiais muito grande. Este agrupamento serve 6 bairros sociais do Porto que estão entre aqueles mais problemáticos do ponto de vista social, económico, criminal (...) são bairros que têm uma predominância económica grande de negócios ilegais de vários géneros [E4]; muitos deles cresceram com muito poucos estímulos (...) – ou os pais não conseguem porque estão estafados, ou muitos deles estão já com muita raiva, vidas a roçar a miséria ou mesmo miseráveis. Contextos muito complicados - o pai está preso, a mãe está presa. Em quase todas as famílias há sempre um caso ou outro de coisas um bocado graves [E6].

1.2. Objectivos de intervenção

Apesar das diferenças verificadas na caracterização dos públicos-alvo, encontramos algumas linhas transversais a todos os projectos – tais como o intuito de promover a transformação social e o sentido de comunidade: visa ajudar essa inclusão social através da música [E5]; o objectivo é criar um ponto de agregação entre as várias comunidades, pessoas estruturadas e pessoas com alguma dificuldade de integração na comunidade e tentar dessa maneira, através da música, através do coro, que as pessoas se conheçam [E1]; foram sempre objectivos que estão definidos no programa do ensino artístico do currículo nacional do ensino básico, mas na verdade o [projecto] surgiu como uma reacção à impossibilidade de dar aulas naquela escola [E4]; têm a oportunidade de aprender um instrumento e de o tocar com crianças da mesma idade e de partilhar essa experiência. Isso, basicamente, é o objectivo do projecto. Sendo que, enquanto estão a fazer isso, evita-se que estejam nas outras... nas outras “tramóias”. Isso há sempre ali. Há sempre muitos esquemas e há muita gente – é comum – que sobrevive do tráfico de droga (...) há miúdos que dizem que querem ser traficantes como o pai. São universos – visões – mesmo reduzidas, mas é o que eles vêm, então aquilo é tudo [E3].

Para além do objectivo expresso de promoção da inclusão social, os entrevistados referem outros objectivos que pretendem ver cumpridos por via da música, nomeadamente:

a promoção da autonomia, *tento que eles aprendam a tocar sem mim! Isso é essencial porque eu não vou estar lá sempre. (...) Sei lá, pode-se aprofundar muito, mas são coisas um bocado essenciais: eu quero que eles estejam bem a tocar aquilo! Que mais posso desejar? O resto das vidas deles... eu só os conheço naquele contexto! No que puder, para o resto da vida deles, ser melhor: altamente!* [E3]; a edificação e solidificação da auto-estima, *primariamente que as pessoas do próprio coro se integrem, formem ali uma equipa e depois contribuir para a auto-estima das pessoas menos estruturadas; que ganhem ferramentas para a sua própria auto-estima para depois passar para a sua vida fora do coro. Este é mesmo o núcleo do objectivo do coro* [E1], a fomentação de um sentido de pertença ao grupo, *pô-los a pensar e a funcionar em grupo (tens que esperar pelo outro, tens que tocar ao mesmo nível que o outro – nem mais forte nem mais baixo –, tens que te pôr no grupo)* [E3], *nós tocamos percussão, estes ritmos, quem quiser junta-se. (...) o objectivo daquele projecto era ser o reflexo das pessoas que aparecem, eu meter um bocado do bairro lá, e da vida das pessoas do bairro (do bairro e não só; hoje em dia há muitas pessoas que não eram [de lá])* [E2]; e a transmissão de valores aliada à exploração de novas possibilidades de existência, *o objectivo sempre foi mostrar outras coisas, outras pessoas, outras paragens* [E4].

Coerentemente com a revisão da literatura realizada, também nestes projectos se destaca a ausência de objectivos de intervenção razoavelmente definidos: *o projecto passa por aí, passa por dar aos miúdos uma oportunidade de fazerem outra coisa de borla* [E3]; *Disseram-me que estavam à procura de alguém que fizesse um projecto musical, já trabalhavam com teatro e já faziam actividades com os miúdos... E começámos ali a fazer aulas de música com os miúdos* [E6]. A definição e organização de planos curriculares segundo um conjunto de objectivos específicos parece ver-se impedida, na área da música comunitária, pela presença de certos valores, tais como a acessibilidade da música a todos os participantes ou a capacidade de contínua adaptação do projecto face a factores contextuais (Veblen, 2008). Não obstante, este impedimento poderá constituir um obstáculo na avaliação dos projectos, de acordo com o processo de legitimação das intervenções comunitárias (Menezes, 2010).

1.3. Avaliação dos objectivos

Então, e tal como verificámos quanto à ausência de objectivos específicos de intervenção, os projectos não se caracterizam por uma tradição de avaliação efectiva da parte

do profissional; os resultados do projecto são avaliados de forma contínua a partir dos indicadores de mudança percebidos: *dou-te o exemplo de um indivíduo que não sai da Casa da Música, ele à hora do ensaio... na altura nós não tínhamos essa indicação, ele atrasou-se ou... ele teria que estar na instituição uma hora depois senão não jantava; aliás não podia dormir lá e ele disse “eu prefiro dormir na rua e fazer o ensaio do que dormir lá e faltar ao ensaio”. São muitos indicadores, (...) mas há aquela malta que ajudava pouco, agora é a primeira a recolher os instrumentos ou a tentar ajudar de alguma forma, arrumar, distribuir, organizar, tudo isso são sinais [E5]; uma coisa destas, avalias com o que consegues fazer: quantas pessoas vêm, quantos concertos é que consigo. (...) Convidaram! Isto é um privilégio! Tu tens N bandas que tocam em bares e não são convidados... ninguém os convida para nada (...) o pessoal vinha ter connosco. “Ah, está bem, claro que é o glamour de ser do [bairro]” – pode ser, mas eu não acredito que alguém vá convidar alguém para participar num evento, que não tenha valor nenhum. Pode ser o glamour do [bairro] mas há muitos glamours aí, muitos projectos em muitos bairros, e convidar a malta para ir fazer uma abertura... significa alguma coisa! Isso para mim é uma avaliação [E2].*

Na avaliação destes projectos é privilegiado o *feedback*, verbal e não-verbal, proveniente dos participantes: *na aula seguinte [a uma actuação] fazemos um pequeno apanhado do que é que eles acham que correu bem e correu mal, o que é que pode ser melhor: isso é comum (...) Eles próprios também se apercebem que os outros sentiram o mesmo e é uma coisa de que nos apercebemos em conjunto: o que é que se tem que trabalhar mais (...) quando são só aulas seguidas – não costumo fazer isso, mas vou percebendo [E3]. Flui naturalmente, às vezes vamos tocar e no ensaio seguinte falamos: “então como é que correu e tal? foi porreiro? gostaram”, “gostamos”, “aquela música foi muito fixe, a outra se calhar temos que melhorar”, “o fulano estava distraído mas para a próxima vai ser melhor [E5]. É possível que o grau de importância atribuído ao *feedback* pelos profissionais, ainda que informalmente recolhido, veja a sua génese no desejo que o público-alvo participe no processo de contínua (re)construção do projecto (Menezes, 2010).*

Vários músicos, cientes das limitações inerentes à falta de avaliações formais, mencionaram as suas dificuldades em realizar um levantamento dos dados concretos que contribua para a melhoria da eficácia do projecto: *não consigo, academicamente, fazer uma quantificação [E1]; é uma coisa difícil de avaliar, que é o último dinheiro que se gasta, quase... tens dinheiro para comprar um instrumento, compras um instrumento, não vais contratar um gajo para avaliar o projecto... E depois para validar os trabalhos é sempre*

mais complicado [E2]. Um dos profissionais (com experiência em educação musical em contexto formal) reconheceu que, mesmo para um projecto comunitário inserido em ambiente escolar, É uma dificuldade das escolas, e é uma dificuldade muito pouco assumida pelos professores. (...) Avalia-se se os alunos foram ver, se tiveram lá, se participaram – isso é mensurável. (...) a ideia dos números era muito fácil, qualquer evento que envolvesse toda a escola, tínhamos 100% de envolvimento e portanto rapidamente cumpríamos os tais objectivos mensuráveis. Mas isso é um bocadinho falso [E4]. O profissional reitera a urgência de reconhecer esta limitação e sublinha o papel da subjectividade na avaliação da eficácia dos projectos socioeducativos: Alguns eventos, do ponto de vista dos indicadores, tiveram melhores resultados mas foram para nós o pior fiasco, porque tivemos a nítida sensação que não cumpriram com o que queríamos, com os tais ideais (tentar que aquilo fosse bem interpretado, que as mensagens passassem, que houvesse educação a acontecer) (...) há imensa coisa que vai ser sempre artificial e há coisas que podem mudar (sem querer parecer que estou a querer vender a banha da cobra) totalmente a prática de um aluno e não são mensuráveis, acontece naquele dia. Às vezes a resposta de um professor muda a prática do aluno o resto do ano e tu nunca vais medir isso. Isso nunca vai aparecer em nenhum indicador, tu não vais estar a medir o tom de voz de um professor durante uma aula porque é impossível durante uma aula (...) criámos sempre um “mas” bastante subjectivo que era a nossa perspectiva sobre a coisa – o que é que correu bem e o que é que correu mal [E4].

Em muitos dos casos, operacionalizar um modelo de avaliação sistemática é visto como estando fora do controlo dos músicos que conduzem os projectos, seja por razões de ordem financeira ou de disponibilidade temporal – ocasionalmente associadas a uma incerteza acerca daquilo que é uma avaliação fidedigna da educação relativa a aspectos tão dificilmente mensuráveis. Independentemente das origens destes impedimentos, os depoimentos recolhidos no presente estudo ajudam a validar o apelo a mais investigação que incida sobre a caracterização e a avaliação do impacto e eficácia dos projectos de música comunitária – para que se consiga, aos poucos, preencher uma das principais “*research gaps*” identificadas na área (McKay & Higham, 2012).

1.4. Visibilidade social

Encontrámos algumas diferenças no que diz respeito ao reconhecimento público e visibilidade social dos projectos. Embora, em todos os casos, as performances públicas sejam

recorrentes, alguns projectos usufruem de uma maior visibilidade: *Temos tido vários convites (...) Já tivemos actuações fora do Porto, inclusive já fomos tocar à fundação Calouste Gulbenkian, por aí fora (...) Actuamos há pouco tempo no Batalha, num dos eventos da TED(...) já foram feitos documentários, entrevistas para a rádio, para a televisão [E5]; A coisa começou a crescer, ao ponto de, na altura, termos actuado bastante; estávamos em Lisboa várias vezes, estávamos um bocado por todo o país; também muitas feiras do livro, pequenos teatros, muita coisa. Fomos a Itália, fomos a Espanha várias vezes [E6].*

Alguns entrevistados consideram que o reconhecimento do trabalho pelo próprio grupo é fundamental, desvalorizando as performances públicas: *O objectivo não é o reconhecimento de fora, é o de dentro: é eles sentirem-se capazes de fazer aquilo. Acho que é mais isso (...) O principal é a experiência deles! Acho até que, se for muito reconhecido, a fama “sobe-lhes à cabeça” [E3].* Em alguns casos, constatámos uma opção propositada por uma menor visibilidade: *Já teve bem mais mas também por uma questão de opção (...) Foi um bocado mais de estratégia e de organização, deixou de haver tempo para tantos ensaios... [E6];* ao passo que outros referem que, pelo menos a nível local, seria importante obterem mais reconhecimento: *Suficiente não tem. (...) ideal era haver um envolvimento, (...) ser divulgado junto das pessoas que estão próximas (...) Se toda a gente [da localidade] soubesse que existia aquilo e se acarinhasse, tentasse, começava aí; se o próprio projecto não cuida dos que estão de volta não vamos esperar que o país conheça um projecto destes [E1].*

Importa reflectir, de facto, não só nas diferenças relativas à visibilidade social entre projectos, mas sobretudo na sua importância percebida. Estas distinções são relevantes quando procedemos à caracterização dos projectos de música comunitária (Dabback, 2010); no entanto, será também fulcral estudar o papel das oportunidades performativas (por um outro prisma, e não propriamente da visibilidade social) para os públicos-alvo, bem como as implicações que a mesma acarreta no processo de ensino-aprendizagem – como veremos mais adiante.

2. Valores pedagógicos e processo ensino-aprendizagem

Este tema trata dos valores pedagógicos que orientam as práticas dos profissionais de música comunitária, assim como dos diversos elementos relevantes no, e para, o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, destaca-se: a motivação pessoal do profissional para

a execução do trabalho; o valor atribuído às performances (e implicações das mesmas no projecto); a metodologia de trabalho valorizada (prática/teórica); o repertório utilizado no projecto, e razões subjacentes às mesmas escolhas; o desejo do profissional pela obtenção de qualidade musical e eventuais factores contextuais que constituam barreiras à mesma; e a relação entre o profissional e os participantes e o seu contexto alargado, bem como o papel que a mesma desempenha no decorrer do projecto.

2.1. Motivação pessoal

Se, por um lado, os projectos de música comunitária apresentam alguns traços comuns entre si no que toca aos objectivos – mais ou menos delimitados – de intervenção, as motivações para os conduzir merecem um certo destaque dada a sua diversidade que, de resto, é evidenciada pela investigação existente (Dabback, 2010).

Em primeiro lugar, quatro dos músicos começam por excluir uma motivação de ordem financeira que, perante a perspectiva de trabalhar na área de eleição (música), vê a sua importância diminuída: *em termos monetários não me move (...) podia ganhar muito mais dinheiro mas neste momento faço aquilo que quero [E1]; Qual é o retorno? Não é nenhum financeiro [E2]; Sou músico profissional (...), vivo da música há muitos anos, e mal! [E5]; vou tirando prazer e o que preciso para sobreviver com dignidade e ter a minha vida, e com isso fazer também as coisas que gosto. Também é preciso tentar encontrar um equilíbrio (...) toda a gente tem o direito e o dever de procurar arranjar uma solução fixe para a sua vida, fazer um trabalho que goste [E6]*; em consonância com os resultados da investigação de Dabback (2010), na qual o grau de satisfação pessoal proveniente dos projectos musicais comunitários é dado como único na sua essência e suficiente quando o profissional mantém uma situação financeira minimamente estável.

Comparada com o factor financeiro, então, a satisfação associada à intervenção social parece desempenhar um papel importante na motivação para o trabalho, para os profissionais – *move-me continuar a acreditar [E1]; é cá dentro, fico confortado [E2]; este lado social, sentir que estou ajudar alguém, é ótimo [E5]; se possível que isso passe também por ajudar os outros [E6]* – já que os mesmos afirmam que, de outra forma, não aceitariam a fraca remuneração que daí advém.

A satisfação resultante do trabalho encontra-se associada à realização artística dos profissionais – *é uma abordagem [diferente] à música (...) é um complemento e faz-te crescer muito como pessoa, evidentemente, e também como artista [E6]* – mas também do público-alvo da intervenção: *não estar aqui a fazer um projecto artístico para mim (...) Cabe-me dar qualidade artística àquilo que eles trazem, que eles querem fazer. Mas não vou compor uma música em casa e pôr os meninos a tocar para mim e eu: “que giro, olha que giro, olha que lindo que eu fiz”. Não, não era isso. As letras não eram escritas por mim. Eram escritas por eles (...) Músicos somos todos, eu limito-me a ter um papel de liderança [E2]*. A última narrativa, em particular, deixa transparecer algumas diferenças relativamente a outros relatos no que toca à realização artística, nomeadamente quanto ao papel de liderança na composição do repertório.

Ainda, para um profissional a realização artística materializa-se no próprio fabrico dos instrumentos: *ter oportunidade de fazer algumas coisas, de aplicar num grupo maior e com regularidade esses instrumentos que eu concebo (...) [muitas vezes toco] músicas dos outros até porque o meu instrumento principal é de percussão, é bateria - mas aqui posso compor e tenho um feedback muito grande, as pessoas gostam do que tenho feito, o que é óptimo [E5]*.

Curiosamente, a revisão da literatura demonstra que alguns profissionais não encaram a prática da música comunitária como o espaço privilegiado de expressão artística, onde procuram o contentamento proveniente da composição, improvisação e/ou performance que pretendem para o seu desenvolvimento artístico (Dabback, 2010); sobressaindo certas frustrações relacionadas com os morosos processos de criação ou com as peças que, ocasionalmente, são tocadas fora-de-tom. Porém, no caso deste estudo, não há razão aparente para outorgar este carácter ambíguo à motivação pessoal dos entrevistados. A harmonização entre a satisfação do músico e a dos participantes parece bem ilustrada pelo discurso de um profissional: *Sempre adorei ir com um saco de instrumentos, ir para o piolho e dar lá a quem fosse um shaker, uma maraca e uns pauzinhos e ficar a curtir... a curtir só! A tocar até sem grande preocupação de fazer uma coisa bem-feita, só estar a curtir! (...) E esse curso [de Formação de Animadores Musicais da Casa da Música] era mesmo sobre isso! Era sobre pôr o pessoal à volta a tocar! Aquilo caiu-me mesmo bem [depois de frequentar o Curso de Percussão Clássica da ESMAE] e foi a partir desse curso que comecei a trabalhar com os miúdos, a trabalhar em peças de teatro com surdos e com deficientes e com outros grupos [E3]*.

Finalmente, no decorrer das entrevistas surge uma especial recusa, espontânea, na associação das próprias práticas ao modelo do “missionário” religioso que partia para a evangelização de outras terras. Apesar de, após a convivência com alguns participantes, reconhecerem o potencial do projecto para os inspirar a explorar outras áreas da vida (inclusivamente a prosseguir a prática e estudos musicais), os profissionais consideram: *Agora, salvei o bairro de - não salvei ninguém, nada, esqueçam isso [E2]; Não vejo muito a coisa do espírito de missão, de missão é um bocado religiosa de ir e tentar salvar os coitadinhos e levar a mensagem da música porque é uma linguagem universal (...) Nenhuma dessas pessoas está a tentar salvar ninguém, não é espírito de missão nenhum, não é nada disso! [E4]*. Talvez fosse possível estabelecer uma relação entre a recusa do sentido de superioridade do “salvador” e os valores originais do movimento cultural de *community arts* dos anos 70, que defendia o livre acesso às belas-artes e, inclusivamente, incitava um sentimento de repúdio em relação às instituições de ensino superior por se acreditar que abraçavam e perpetuavam uma perspectiva elitista da educação para as artes (Coffman, 2011); contudo, os discursos analisados (e, particularmente, a própria natureza dos projectos visados) parecem apontar para a conjugação serena entre as belas-artes e as artes populares (ou, se preferirmos, as artes comunitárias).

Sobressai, então, uma certa resistência em apontar para o ensino artístico (e musical) junto de comunidades desfavorecidas como a resolução de todos os seus problemas: *eu não entro na história da seita de que a arte vai salvar o mundo e de repente vai entrar nos bairros e toda a gente vai ficar melhor [E4]*; não obstante, o mesmo entrevistado (professor de música numa escola bastante problemática do ponto de vista social, económico e criminal, aliás definida como das mais inseguras do país em 2006/2007 pelo projecto Escola Segura) pondera: *Mas a verdade é que dá resultado, nós só sabemos fazer [música] (é a nossa área) estamos a aplicá-la desta maneira e dá resultados. Se não desse... é o que eu te estou a dizer, durante anos fui professor e não deu resultados (pelo menos os que eu queria); agora a verdade é que dá - tens à tua frente os resultados, eles acontecem (...) [E4]*.

2.2. Oportunidades performativas

Destacando-se de certos programas musicais em contextos formais, ou de outros projectos de cariz profissionais (e.g. bandas), a música comunitária encontra o seu verdadeiro catalisador para a acção na criação colectiva de temas (Dabback, 2010); por vezes

– e como já vimos – ao ponto de se desvalorizar o papel das performances: *não é a performance que é um aspecto fulcral, de todo (...) mas faz parte do processo a apresentação, verter-se num trabalho final (...) é o acontecer [que é fulcral] mas não é a performance em si. [Tivemos] tantas áreas diferentes, algumas delas não havia performance nenhuma ou não havia objectivo final, ou o objectivo final muitas vezes (...) diluía-se no processo [E4].* No entanto, o mesmo profissional reconhece que, até certo ponto, *é um aspecto importante, é, o haver um fim [E4].*

Efectivamente, evidenciam-se as dificuldades em alcançar um consenso no debate “processo vs. produto”, chegando mesmo alguns autores (e profissionais) a admitir que o binário não é útil ao mapeamento teórico da música comunitária (McKay & Higham, 2012). A possibilidade do dualismo se demonstrar improfícuo talvez possa ser corroborada pelas opiniões dos músicos entrevistados no que toca ao poder das oportunidades performativas; que, não menosprezando nunca o contínuo processo de criação, aprendizagem e socialização, apresentam alguns discursos que reconhecem o papel da actuação na promoção de (nomeadamente):

- Sentimentos de orgulho e auto-estima dos seus participantes – *o tipo de desafios que se colocava... Nós tínhamos actuações em PALCOS, tocávamos desfiles no próprio bairro, e havia uma certa dignidade [E2]; falam muitas vezes em irmos ter aula na rua! Eles adoram ser vistos! (...) Reconhecem algum valor do que estão a fazer e querem mostrar aquilo [E3]; Estás a cantar e a empenhar-te e vais mostrar aquilo que fazes às outras pessoas. E sentes-te valorizado, vais para cima de um palco. Já viste que é, por exemplo, o baterista, chega a uma Casa da Música (...) e é O baterista daquele espectáculo! Isto não tem preço! (...) Acho que é porque é mostrar aos outros que tu és capaz (...) Sabes o que é fazer um espectáculo na ribeira ao fim da tarde, aquela transição da luz do dia para o luz da noite com os focos já a acender, com milhares de pessoas a ver o espectáculo. E depois quando vamos jantar subimos esta rua aqui e vêm turistas ter connosco a dizer: “wonderful, wonderful; e as garrafinhas, espectacular! E vocês cantam, que bonito, que diferente!” [E5].*
- Motivação para prosseguir o trabalho desenvolvido ao nível da qualidade musical – *eu acho que estes projectos vivem muito de objectivos performativos (...) eles sabiam que tínhamos que ensaiar bem porque havia aquela actuação [E2]; as saídas, sempre que vamos tocar fora eles adoram! É como te disse, vestem-se todos*

direitinhos e estão lá na rua todos cheios de pica a tocar! Normalmente, são muito mais concentrados e têm muito mais resistência quando estamos a tocar fora. (...) Eles fazem mesmo aquele esforço e já estão ali todos rotos, cheios de bolhas, mas esforçam-se mesmo por estar mais concentrados e por aguentar mais e isso é muito fixe! [E3]; é muito diferente o nível de interesse e de adrenalina dos miúdos quando sabem que há um espectáculo e que tem que ser preparado do que quando não há nada em concreto (...) excita-os naturalmente [E6].

- *Confiança depositada no profissional – Logo nos primeiros dias foi mesmo “como é que eu vou fazer qualquer coisa aqui, estando a perder o tempo todo só a pôr o pessoal prontinho para começar?!”... aquilo era mesmo difícil. Agora já tenho algum controle, que acho que também tem a ver com o ter provado os resultados, eles agora vêem: “este gajo ensina-nos realmente, deixa cá aproveitar!”. Eles próprios, agora – os mais interessados – mandam calar os outros (“ei, oblá, olha aí, meu! Deixa o professor falar!”) [E3].*
- *Visibilidade social – as pessoas de facto [ficam] contagiadas por esta energia toda que se forma em concerto (...) [a audiência] e os responsáveis, dá-me a impressão que às vezes até ficam com aquela ilusão “wow, isto de repente - já vamos deixar de ter problemas” [E1].*

2.3. Orientação teórica/prática

Em todos os projectos dos entrevistados, há uma opção consciente e deliberada por uma metodologia de trabalho maioritariamente centrada na prática e na acção; dando enfoque à participação activa (em detrimento da aprendizagem teórica) enquanto principal potenciador do projecto: *O objectivo ali era criar “o grupo das pessoas” que fizessem música e, estando no espaço, que trabalhassem uma série de competências através da música. O objectivo era que eles soubessem a clave de sol e soubessem solfejo? Não [E2]; o objectivo não é formar músicos (...) é através da música conseguir sensibilizar os miúdos e fazê-los perceber que há uma série de coisas que aplicamos na música - como o trabalho, tentar ter disciplina (seja quando estamos em conjunto, seja individualmente a estudar) [E6].*

Um dos argumentos apresentados para a incompatibilidade verificada entre os objectivos do projecto e uma educação musical orientada para a teoria consiste na vontade de mobilizar os participantes para a acção e motivá-los continuamente – através de uma

linguagem que alguns dos músicos entrevistados consideram deter um significado mais apelativo (a prática musical) e, portanto, mais inclusivo: *se o teu objectivo é trabalhar com pessoas, tens que as cativar. Não podes chegar a uma aula de música: “isto é a semínima, aqui é a colcheia” (...) É pegar em instrumentos, é fazer música com as pessoas ali na hora (...) nós estávamos na escola, os miúdos ficavam ali a jogar à bola, no final começaram por espreitar [E2]; não lhes vou dizer “não, agora vamos aprender a ler na pauta – é assim durante 3 meses” e depois dar-lhes uma flauta para a mão e esperar que consiga trabalhar com eles [E4].* Simultaneamente, encontramos algumas crenças no que toca a uma eventual relação entre a aprendizagem teórica e um baixo potencial de estimulação da criatividade – *[os grupos de Zés Pereiras], não tendo essa ferramenta de escrever, são um bocadinho mais livres na criação [E3].*

Por acréscimo, explorando os motivos pelos quais a experiência activa e participativa da música poderá ser vista como um veículo mais eficaz na estimulação da criatividade, constatámos que a acção é tida como a forma privilegiada de conhecer o objecto musical – facto mediado, segundo os músicos, pela possibilidade de experimentar a expressividade musical: *aprenderes uma música a ler, acho que não consegues passar tão bem a expressão que tem aquela música [E3]; tem que ver com o que é a música; mais genuína, tem que ver com emoção, com o tocar, com o ouvir e menos com a parte teórica do que é a escrita da música, a leitura da música [E4]; a essência da música, antes de ser notas, matemática, antes de ser pautas e figuras rítmicas, é sons, é ambiências, é sentir as coisas. A mesma música para ti pode ser relaxante e para mim pôr-me stressado [E5].* No seguimento desta perspectiva, salientamos ainda a concepção do gesto como a incorporação do sistema simbólico musical: *o gesto também tem muito a ver com os ritmos: há muitas coisas que não se podem escrever na pauta [E3].*

De acordo com a literatura revista, o envolvimento musical por via da participação activa (*active music-making*) detém uma maior capacidade para promover a satisfação e a confiança pessoais (Hallam, 2010a). A asserção dos entrevistados de que a orientação prática dos projectos (e a vivência da expressividade da música) está relacionada com uma maior capacidade para a mudança individual e social parece, pois, ser corroborada pela literatura. Higgins (2008) aponta para o desenvolvimento da capacidade criativa, da espontaneidade e da expressão musical como consequências da experiência colaborativa do trabalho de grupo. Veblen (2008) sublinha o papel da participação activa na responsabilização do participante pelo próprio processo de aprendizagem; Barrett e Baker (2012) no encorajamento à

redefinição da percepção de si e do próprio potencial; Cohen e Silverman (2013) na promoção da auto-estima e no sentido de pertença à comunidade (entre outras dimensões).

Apesar de verificarmos uma decisão intencional na minimização da abordagem teórica aos conteúdos musicais, não encontramos narrativas que desvalorizassem por completo a utilidade da mesma: *é totalmente diferente mostrar-lhes Beethoven e dizer-lhes (...) que é mesmo bom e está bem feito e é maravilhoso ou passar-lhes “Para Elisa” mas explicando cada parte, dizendo “a isto chama-se parte A; vejam que tem uma pergunta e tem uma resposta; e o que é que ele faz agora? E vejam que ele está a perguntar outra vez e vai responder; e agora tem uma parte totalmente diferente a que eles chamam B”. (...) ouvem outra coisa e “ah já sei o que é isso, já reconheço que isto é o A de há bocado; aquela pergunta, será que vai ter resposta?”. E quando chegamos ao fim da canção acabamos de avaliar uma forma, uma estrutura – que do ponto de vista dos códigos musicais culturais europeus está super-estandardizado, vai-lhes aparecer dezenas de vezes noutras obras – e eles adoraram. Gostaram da maneira como foi construída a música e vão ouvi-la de uma maneira totalmente diferente [E4].*

De facto, junto de alguns entrevistados predomina a percepção de que uma educação musical baseada na acção poderá ser facilitadora da aprendizagem teórica, posterior à experiência prática de um novo sistema simbólico: *se calhar agora que eles já tocam alguma coisinha vai ser mais fácil! No início tentei, quando eles não tocavam nada, e era a parte mais chata da aula (...) Se calhar, agora que eles já tocam alguma coisa, posso começar por escrever os ritmos que eles já tocam e eles vão reconhecer e perceber a ligação [E3] uma pauta é um diagrama; e ajuda as pessoas, quando já têm algum hábito de canto (se a bolinha sobe, se desce) [E1]; juntar aquilo que aprendes na escola, aquilo que estudas com aquilo que é a realidade e tentar que os dois mundos se fundam e que os teus conhecimentos teóricos te ajudem (...) sem perder também o contacto com a realidade e com o instinto [E6].*

Será relevante remeter para a dissertação de Abreu (2013), cuja interpretação do processo criativo pressupõe uma aprendizagem teórica mais acessível após a experiência prática (neste caso, musical) dos conceitos, já que a acção se revela como condição essencial para o desenvolvimento de representações explícitas do conhecimento; e que poderá, posteriormente, ser transformado (Abreu, 2013). Os projectos de música comunitária, (quase que) por definição, destacam a participação activa como condição basilar (Veblen, 2008), sendo possível que a mesma detenha o potencial para possibilitar o desenvolvimento destas

representações explícitas do conhecimento – ou seja, o mapeamento do espaço conceptual (Boden, 2004; *in* Abreu, 2013) – que, por sua vez, surge como condição necessária para que o conhecimento seja transformado e as competências sejam re-descritas num nível gradualmente superior (Boden, 2004; *in* Abreu, 2013). Este raciocínio vai ao encontro das percepções dos profissionais entrevistados acerca da importância da experiência prévia do novo sistema simbólico para a aprendizagem teórica.

2.4. Repertório e géneros musicais

Todos os músicos reportaram ser flexíveis no recurso a diferentes instrumentos – *Eu uso a flauta como uso o bombo ou outro instrumento qualquer* [E4] e outros materiais – *uma coisa que eu fazia sempre na 1ª aula - gravar os miúdos todos a amarrotar papel, bater com o lápis na mesa ou a fazer sons esquisitos com a boca, e gravar aquilo e “vamos ouvir”..., é só som. E por isso todos os materiais são possíveis de usar para cumprir este ou aquele objectivo. E a resposta é sempre: porque não?, porque não usar qualquer coisa para demonstrar isto ou aquilo ou pra ensinar isto ou aquilo* [E4] assim como nos géneros musicais utilizados – *Temos um bocadinho de tudo; temos cenas mais a abrir – temos um rock, temos um rap como já disse, temos uma bossa [nova] ou duas, temos passagens mais jazzísticas. Não há um estilo muito definido* [E5]. Corroborando um carácter de total abertura da música comunitária (Veblen, 2008), não foi possível destacar algum género dominante nos projectos estudados.

Será relevante referir os vários factores determinantes na escolha dos géneros musicais e na criação dos temas, como a facilidade de compreensão: (...) *embora haja uma outra cena mais elaborada nos ritmos que tocamos – [para] que não se perca essa facilidade de ouvir e perceber o que é que está a acontecer (...) tenho essa preocupação: fazer uma cena que eles entendam!* [E3], o nível de envolvimento que proporciona: *já houve casos em que aproveitamos ideias deles, às vezes até erros para fazer arranjos ou novas partes da música* [E6]; e a acessibilidade do ritmo: *Naturalmente [o kuduro] é o ritmo mais forte que, nos últimos anos, toda a gente – músico e não músico –, sem se aperceber, engoliu. Apercebi-me disso! Realmente isto é o ritmo do século XXI, aquela marca mais rítmica que toda a gente percebe logo! E eu curto perceber essa cena, como é que as pessoas realmente o absorvem, como é comum a toda a gente: toda a gente agora reconhece esse ritmo!* [E3].

Apesar de não se verificar uma relação histórica entre o repertório criado e reproduzido e o contexto em que ocorrem os projectos, como é o caso das tribos aborígenes australianas do estudo de Schippers e Letts (2013), as evidências recolhidas parecem reforçar a sugestão da investigação supracitada de que a consideração da cultura musical do contexto na criação colectiva poderá influenciar os resultados ao nível da fomentação do sentido de pertença ao grupo; um fenómeno passível de ser encontrado em contextos urbanos (Schippers & Letts, 2013): *Recorro sempre ao estilo do próprio grupo [E1]; Uma das coisas em que invisto é em variedade, diversidade, sempre! Os miúdos ouvem todo o género de coisas e para eles é fácil ouvir, para nós é que é complicado, para eles é muito fácil! Eu uso todo o género de materiais; é evidente que existem materiais mais rápidos, mais eficazes – se a ideia é tocarmos todos juntos, tocar membranofones, tocar bombos, percussão é mais imediato, é só bater lá [E4]; A partir de uma determinada altura começamos a canalizar, o tema Porto começou a ser obrigatório em todos os temas. O principal é falar do Porto, falar da cidade. E esta malta vive a cidade como nós se calhar não vivemos (...) eles vivem permanentemente no Porto, eles conhecem cada esquina, cada história, cada personagem. (...) E nada melhor do que falar do Porto [E5].*

Mais uma vez, sublinha-se o contributo da presente investigação ao documentar aspectos relacionados com os valores pedagógicos e o processo de ensino-aprendizagem em projectos do Grande Porto, respondendo ao apelo de McKay e Higham (2012) a uma maior exploração acerca das razões subjacentes à escolha de um repertório e géneros musicais específicos, e das eventuais relações a outros indicadores de eficácia do projecto.

2.5. Acessibilidade e desejo pela qualidade musical

Um tema recorrentemente patente no discurso dos músicos entrevistados diz respeito ao equilíbrio entre o desejo pessoal pela melhoria contínua da qualidade musical do grupo e outros factores contextuais, tais como as limitações na habilidade instrumental ou vocal – *um senhor que ficou invisual com uma certa idade e (...) lembra-se de quando era novo ter andado num rancho; o que é certo, é que ele não consegue tocar acordeão mas (...) não há um ensaio que falte, e está lá com o acordeão [E1]; o aparelho fonético estava completamente destruído [E1] – ou, simplesmente, o facto do projecto já objectivar (à partida) o nível de qualidade de reprodução ou de composição musical que se consegue atingir em circunstâncias de reduzida exigência – Se eu estou preocupado com a educação*

musical? Não estou minimamente preocupado (...) Quem tem que a fazer é a escola, ou a pessoa que quer tocar um instrumento a sério: quer aprender, ser músico à sério, então vai para o conservatório, vai para uma escola de música (...) não é o espaço para isso, (...) era um projecto social [E2].

Outros profissionais fazem referências ao espaço para o erro: se houver alunos que tenham extrema dificuldade em tocar flauta não há nenhum problema, hão-de ter oportunidade de dominar outro instrumento qualquer, o que se pretende é que por um momento tenham o prazer de conseguir tocar alguma coisa num instrumento [E4]; cada um faz o melhor que pode e acreditamos que toda a gente consegue fazer. Se alguém tem alguma dificuldade não há mal nenhum, se há 30 pessoas que estão a bater palmas certas e 2 errado... (...) há lugar para o erro. Nós não podemos ter uma exigência como teríamos se fossem músicos profissionais (...) [um senhor] está sempre ao contrário [na marcação do tempo], aquilo é um desafio em cada ensaio, sempre que começam as palmas “ao contrário” e ele “está bem, está bem” e continua sempre errado (risos); quando acerta 4 palmas seguidas nós “wooow” [E5].

Tais narrativas remetem directamente para um aspecto encontrado na literatura revista: de forma a envolver indivíduos cujas competências musicais poderão ser bastante diferentes, os projectos de música comunitária tendem a funcionar segundo um “denominador comum” (Garrett, 2010) – os seus valores inclusivos e a consequente garantia do acesso globalizado à prática musical, para que todos os participantes consigam encontrar um papel a desempenhar. Este aspecto, transversal aos projectos, parece não implicar necessariamente que se comprometa um nível de qualidade satisfatório, como aliás é bem demonstrado nos discursos dos músicos: *quando a dificuldade de concretização musical é muito grande, puxo muito pela cabeça como é que aquilo em espectáculo pode funcionar (musicalmente aquilo tem que funcionar) e funciona [E1]; nem que seja com notas longas (não é aquele [registo de] acordeão popular (...)) [Para] tentar criar um ambiente, faço muito as entradas com ele, às vezes lá saca um bocadinho da melodia mas engana-se muito – não interessa, como é antes das pessoas estarem a cantar [E1]; tentei perceber onde é que ele poderia integrar percussão, (...) consegui perceber que ele tinha andado na tropa, e que tinha armações marciais bem desenvolvidas e os rítes de marcha, etc. [E1]; uma rapariga que tem esquizofrenia, muita dificuldade em se integrar no grupo; e nós demos-lhe o papel principal no refrão de uma música (...) cantou para a Sala Suggia para 1100 pessoas, ou o*

que a casa leva. Cantou e bem. Ela ali... incrível (...) um gajo fica com uma cena aqui dentro... incrível. Eu depois sou um bocado choramingas e veio-me a lágrima ao olho... é impressionante [E5].

Os projectos de música comunitária, como já vimos, são caracterizados por métodos de ensino que validam, *a priori*, o conhecimento teórico e prático dos participantes (Veblen & Olsson, 2002; in Dabback, 2010); sendo valorizado um carácter inclusivo que não impede os participantes de atingirem um grau de competência satisfatório (Veblen, 2008). De modo semelhante, os profissionais entrevistados parecem acreditar que *a música é acessível a todas as pessoas [E2]; ele diz que “toda a gente aprende a tocar bombo”, e é uma coisa que para um músico é difícil de perceber porque há pessoas que têm muitas dificuldades à partida (...) Mas ele tem razão, (...) as pessoas podem demorar o seu tempo, estar a sentir a música ou o som de uma maneira totalmente diferente mas conseguem fazê-lo e conseguem acabar por tocar ritmos complexos [E4];* apesar de percepcionarem uma resistência inicial à mesma crença por parte da comunidade dos músicos em geral.

É curioso constatar que a percussão, em particular, poderá constituir um género musical especialmente propício à concretização do princípio de inclusão (lembramos que cinco dos seis projectos discutidos utilizam, predominantemente, instrumentos de percussão). Um profissional defende que *percutir é uma coisa natural, sempre fizemos isso. Com os dedos sempre batemos nas coisas e elas produziram o som (...) Se calhar se puser Bach num cravo a um miúdo, dificilmente lhe vai tocar em algum fio da sensibilidade mas se puser um djambé ou um bombo isso vai ser imediato [E4],* apesar de reconhecer a possível influência de outros factores (relacionados com o contexto sociocultural ou com a faixa etária dos participantes) na rejeição a determinados temas ou géneros musicais.

2.6. Relação com os participantes e com o contexto

A análise da relação com os participantes e com o contexto adquire um carácter crucial quando nos referimos a um projecto de música comunitária, tendo em conta o papel que parece desempenhar nos objectivos definidos e no desenrolar do próprio processo de intervenção. Ao longo das narrativas dos profissionais, parece ser unânime a definição da relação segundo critérios de horizontalidade e de trabalho em cooperação com os participantes, revelada pela preocupação recorrente expressa em agir de modo a que os participantes os vejam “como um deles” e, assim, parte integrante da equipa. Detectámos,

então, o esforço dos músicos em fomentar a proximidade com os participantes através da humanização do seu papel, demonstrando alguma fragilidade e vontade de trabalhar em equipa: *mais próximo, de certa forma mais humano, uma das minhas preocupações é tentar passar algum género de fragilidade perante eles; (...) tento funcionar logo como equipa e transmitir essas pequenas coisas para as pessoas: “ai se me puder ajudar aqui a montar a estante porque não sei, ou para começarmos o ensaio mais rápido”, faço disso uma espécie de actividade para que as pessoas me vejam como um deles [E1].*

Importa sublinhar que, de acordo com as teorias auto-referenciadas dos músicos, a relação de empatia com os participantes é um veículo crucial que possibilita o trabalho e a mudança: *é uma preocupação, logo do princípio, criar essa empatia com as pessoas (...) vai deixar terreno para depois trabalhar musicalmente [E1].* De facto, é curioso constatar como a intervenção comunitária está dependente do estabelecimento de relações de confiança com os outros, dado que *“a intervenção só faz sentido com os outros”* (Menezes, 2010, p. 138) – na medida em que apenas o trabalho colaborativo com os participantes permite as transformações que os mesmos desejam implementar nas suas vidas, reconhecendo-lhes então o direito de participar no processo e garantindo a adequabilidade das estratégias de intervenção (Menezes, 2010).

Encontrámos, ainda, uma valorização da linguagem do outro e do conhecimento deste acerca dos sistemas sociais (através dos quais são construídos os significados dos participantes), enquanto estratégia para fomentar a horizontalidade e a cooperação: *se for preciso digo: “Foda-se, como é que é?” porque eles também dizem e então eu estou mais descontraído. Nesse aspecto, não me importo de ter que mandar um palavrão; sei que mantenho o respeito na mesma, enquanto que se calhar há outros professores que, tendo aquelas regras e aquele palavreado direitinho, não conseguem chegar a eles! (...) Eles sentirem que eu sou um deles, que não sou MAIS UM professor... Eu sou um deles e estou com eles! Eu vou tocar com eles para a rua! [E3]; o professor saber que está a falar noutra língua e que são outros códigos – essa é a primeira lição que se tira de lá – (...) abordar miúdos (...) como se fossem nossos filhos, da nossa cultura, vivessem em nossa casa, comessem o que nós comemos, é errado e raramente dá bons resultados. A partir do princípio que estamos com pessoas totalmente diferentes, que podem ter códigos e culturas totalmente diferentes apesar de viverem no mesmo país, é a primeira aprendizagem que se faz rapidamente. (...) Depois é preciso estar muito atento, ser muito observador, perceber como é que funcionam esses tais códigos, essas tais forças sociais; e ali o que funciona (...)*

é estar de coração aberto. Os miúdos rapidamente perceberam que aquele grupo de professores, por mais trabalho (ou por mais louco que fosse o trabalho) que desenvolvessem ou por mais “alien” que fosse a linguagem que se falava, estava do lado deles, estava ali para trabalhar com eles [E4]. Sobressai aqui o evitamento a uma imposição de significados e modos de funcionamento (Menezes, 2010), e o conhecimento e respeito face aos diferentes estilos de comunicação, normas de conduta, símbolos e representações.

Associada à proximidade, no domínio relacional, no decorrer das entrevistas evidenciou-se a percepção de alguns profissionais acerca da importância de ser reconhecido pela comunidade, enquanto base para a construção de uma relação de confiança e para o sucesso da intervenção: *também senti, até de pessoas que nem são pais deles mas que já me conhecem, que dizem “o professor de bombos vem aí!” e depois saímos à rua e eles já saem com os filhos deles para os ir ver tocar: algumas pessoas já me conhecem lá no bairro e já tenho assim alguma confiança. Sou o professor que põe os miúdos a tocar, sou o gajo fixe: “este não vem aqui por mal!” [E3]; uma das coisas que mudaram foi a forma de comunicação da comunidade, dos pais essencialmente, da comunidade à volta, dos bairros, para com a escola; era extremamente agressiva quando nós chegamos (um bocadinho de “inimigos”)... e extremamente amigável uns anos depois – muito mais compreensão do nosso trabalho, do trabalho que os alunos desenvolviam lá. (...) muitas vezes achamos que os pais não compreendem o trabalho dos professores (...). Muitas vezes não compreendem o porquê: não faz sentido estar a fazer aquilo, a aprender, a tocar um instrumento, ou outra coisa qualquer. E isso passou a ser muito mais fácil, mesmo muito mais fácil; o tipo de diálogo era muito mais fácil [E4].*

3. Indicadores de desenvolvimento psicossocial e transformação social

No terceiro tema são vistos os indicadores identificados de desenvolvimento psicossocial e transformação social dos participantes. Neste domínio, destacam-se os significados (re)descobertos pelos participantes por via da actividade musical, nomeadamente: as atitudes positivas em relação ao si e ao mundo e desenvolvimento de uma “*learning identity*”, isto é, novas atitudes e significados face ao processo de aprendizagem. É também analisada a forma como os projectos poderão contribuir para fomentar um sentimento de pertença ao grupo e um sentido de comunidade, e o papel destes na promoção de outros resultados. Por fim, é averiguado o potencial socioeducativo das intervenções, através de três eixos: expressão e exploração artística desenvolvida nos projectos; interesse

demonstrado no prosseguimento da prática musical, autónoma e individualmente, dos públicos-alvo (e apoio facultado pelos profissionais nesse sentido); e promoção de competências pessoais e sociais.

3.1. Novos significados

3.1.1. Atitudes positivas perante si e o mundo

Numa análise à narrativa dos entrevistados, é notória a conceptualização da intervenção por via da música como um mecanismo facilitador da construção de novos significados e novas formas de ver o mundo: *O que para mim, ao início, era uma cena muito básica – “eu vou lá ensinar percussão” – tu percebes que, para eles, aquilo é mesmo “Ah! Isto existe, no mundo!”* [E3]. A transformação, ou a criação de novos processos de construção de significado parece ser potenciada, segundo os entrevistados, pela criação de novas oportunidades através do contacto com linguagens, contextos, estímulos e realidades distintas: *Um dos planos que fiz com eles: viemos à casa da Música a um ou dois concertos gratuitos. Havia essa cena de “vão ver, vão fazer”. Eles, para vir para o Porto, era quase como que atravessar a fronteira. Há um autocarro que passa de meia em meia hora... Aquilo é [socialmente] isolado!* [E3]; *A coisa começou a crescer (...) estávamos em Lisboa várias vezes, estávamos um bocado por todo o país; também muitas vezes feiras do livro, pequenos teatros, muita coisa. Fomos a Itália, fomos a Espanha várias vezes. E foi assim, um projecto engraçado que permitiu aos miúdos circular, muitos deles sair do Porto pela primeira vez* [E6]; *Alguns, se não fosse o [projecto], não tinham comido determinados pratos que já lhes foram servidos, em determinados sítios em que fomos actuar* [E5].

Segundo as teorias auto-referenciadas dos entrevistados, o contacto com as novas realidades proporcionadas pelos projectos surge como um mecanismo relevante ao despertar o interesse e a curiosidade e alimentar novas atitudes face à realidade circundante: *O mais comum é “Ei, que música feia, stôr!”, mas depois é “Stôr, vamos tocar aquela, vamos tocar aquela!”. Isso é o mais comum. No início, como não conhecem, não aceitam. (...) sentimos que isso é mesmo importante!”* [E3]; *É o tal objectivo, tentar com isto ser mais um contributo para eles ganharem estímulo, interesse pelas coisas, pela vida. No fundo é esse o móbil para a acção; embora às vezes não se consiga, tentamos; (...) saberem cuidar da sua vida o melhor possível, e se depois tiverem filhos... é isso. O processo nunca está acabado;* [E6] *é a história do professor que te abre caminhos (...) é ter contacto com certas músicas, certos*

ambientes, chamar-lhes a atenção... [E6]; o objectivo último é a pessoa entrar no coro, estar entusiasmada no coro e que estas ferramentas que vai buscar ao coro, em termos humanos, seja capaz (...) de espelhar na sua vida. E a partir desse momento, em que a pessoa sai ali do coro e leva este espírito coral (chamemos-lhe assim) para casa ou para a “célula comunitária”... É um bocado quando a própria pessoa começa a pulsar este espírito [E1].

Ainda no que diz respeito às percepções sobre o papel do projecto no potenciar novas formas de construção de realidades, os entrevistados apontam para as alterações nas dinâmicas de interacção entre pares e para com a comunidade, marcadas por novos interesses aparentes e por uma comunicação percebida como positiva: *Depois há outras diferenças drásticas – essa história da hierarquia do bairro que era uma coisa gritante dentro da escola; havia grupos de alunos que, sem sequer falarem, controlavam totalmente a acção dos outros (...) E isso acabou porque, de repente, muitos desses alunos deixaram de ser o pólo interessante e poderoso da escola, de repente era muito mais interessante fazer escalada ou aprender a andar num monociclo ou ir para o desporto escolar ou fazer teatro; passou a ser uma coisa interessante, bem vista, era divertido... Isso foi bonito de ver; ver que alguns alunos (aqueles miúdos que não eram muito populares e tal), de repente, eram aceites pelos colegas (mesmo estando vestidos de mulher numa peça de teatro)... isso foi uma surpresa porque toda a gente nos disse, como era evidente, que não ia acontecer [E4]; [São] pequenas coisas que se podem reflectir na própria maneira de eles se relacionarem entre eles e como se vão relacionar com outras pessoas [E2].*

Estas percepções acerca da actividade artística (especificamente no domínio musical) são corroboradas pelas conclusões encontradas noutros estudos, que defendem o potencial da participação activa com a música na mudança positiva das atitudes e significados sobre si e o mundo (Barrett & Baker, 2012; Cohen & Silverman, 2013; Whitwell, 1977; in Hallam, 2010b).

3.1.2. “Learning identities”

Como já vimos, um envolvimento activo com a música poderá desempenhar um papel significativo na percepção mais positiva de si. Uma condição fundamental para atingir este objectivo reside na ocorrência de experiências de aprendizagem positivas e, principalmente, recompensadoras – isto é, com resultados nítidos para os participantes no que toca às suas competências musicais adquiridas (Barrett & Baker, 2012; Cohen &

Silverman, 2013; Hallam, 2010a) – como parece acontecer nos projectos conduzidos pelos profissionais entrevistados: *o próprio coro tem uma percentagem muito grande de sucesso: (...) as pessoas andam motivadas e gostam [E1]; A confiança deles, o acharem que não conseguiam e agora conseguem! Essas coisas fazem toda a diferença! [E3]; As pessoas podem demorar o seu tempo, estar a sentir a música ou o som de uma maneira totalmente diferente mas conseguem fazê-lo e conseguem acabar por tocar ritmos complexos e... E isso claro que traz vantagens do ponto de vista da auto-estima de quem está a desenvolver esse trabalho, da auto-estima dos alunos... e consegue rapidamente tocar em algumas coisas que funcionam e faz com que activem alguma motivação [E4].* Esta consciência dos participantes acerca das competências instrumentais e vocais adquiridas vai ao encontro da questão da “auto-eficácia musical” (Myers, 2008, p. 56), tida como a principal força propulsora de um programa de educação musical.

Gostaríamos de enfatizar as novas atitudes e significados relativos ao processo de aprendizagem em geral: *Se formos a falar de uma criança que no início não conseguia bater duas palmas a tempo, ou três, e de repente já está a tocar um tambor num ritmo exacto, ou responder a sinais, estar atento o suficiente para eu fazer um sinal e saber que tem que fazer aquilo, respeitar o momento, ou seja, “agora tenho que tocar mais baixo, que o outro está a tocar mais alto”, (...) perceber que isto é possível... E que é possível estar uma hora numa sala sem andar à porrada com ninguém - e ser fixe! [E2]; saber que eles estão a gostar, que estão empenhados, que têm um motivo para sair de casa, que vão para a escola tocar tambor: dá vontade de ir lá tocar e ensinar-lhes mais – e aprender com eles também! [E3]; Quando chegamos à porta, antes do ensaio, e eles “então? Como é que é, vamos lá cantar?!” – só isso é bestial. (...) É um bocadinho isto que também se trata aqui, as pessoas acreditarem que ainda são capazes de, nesta fase da vida, ainda terem muito para disfrutar. [E5].*

No caso do projecto sediado numa escola problemática, esta nova atitude positiva perante a aprendizagem e o próprio meio escolar é vista pelo profissional como parte integrante de uma mudança estruturante, no âmbito da qualidade educativa em contexto formal: *estamos a falar de “Ok, temos aqui problemas sérios, estes miúdos não respeitam o que é a ideia de escola, a concepção de escola que a nossa sociedade decidiu que havia de ser, não respeitam, não reconhecem qualquer valor, não lhes interessa, não falam essa língua (...) Vamos ver o que é que a arte pode fazer aqui! [E4];* mudança essa, aliás, parcialmente mensurável: *Rapidamente as coisas reorientaram-se dentro da escola, o*

absentismo praticamente acabou, diminuiu drasticamente; a escola no ranking deu uns saltos impressionantes, começou a ter outros resultados [E4].

Esta transformação constitui um tema bem patente nas percepções relatadas por jovens participantes, profissionais e funcionários do centro de detenção juvenil no estudo de Barrett e Baker (2012). A descoberta de um interesse em ingressar (e a capacidade de persistir) nas actividades de aprendizagem musical leva os autores a fazer referência ao termo “*learning identities*”, ingrediente que remete para a redefinição de si segundo o modo como nos representamos perante os outros como aprendentes (Wortham, 2001; *in* Barrett & Baker, 2012) – e que parece reforçar a afirmação da área da música comunitária como capaz de proporcionar os resultados de mudança individual e social que lhe surgem associados na literatura (Hallam, 2010b), particularmente junto de indivíduos que foram “*disengaged from learning and schooling*” (Barrett & Baker, 2012, p. 245).

3.2. Sentido de comunidade

O sentido de comunidade é aqui compreendido como um sentimento de pertença a um grupo e identidade social, uma vez que o sujeito se considera parte significativa de um colectivo mais alargado (Saranson, 1974; *in* Menezes, 2010). Verificámos que todos os entrevistados reconhecem o potencial dos projectos para promover o sentido de comunidade no seio das respectivas populações-alvo: *Por outro lado, há outras coisas que se calhar florescem mais rapidamente, nomeadamente esta questão de se sentirem um grupo e de terem que participar no grupo para que aquilo funcione: essas questões que só se aprendem com a experiência em grupo; ali acho que tem acontecido [E3]; Se nós estabelecermos pontes, seja amizade, seja companheirismo, o carinho, o espírito de grupo, temos um bom agouro [E5].*

Tal como evidenciado na literatura, o sentido de comunidade vivenciado parece fomentar a cooperação no trabalho em equipa e a orientação para objectivos comuns (Barrett & Baker, 2012): *A própria actividade de aquecimento tradicional coral (...) lembra às pessoas, logo no início do ensaio, de que são uma equipa e não um indivíduo. Quando eles olham para estes objectivos, é um objectivo em termos de equipa. Quando todos conseguem, une-os mais do que quando alguém falha... mas [quando isso acontece] têm este processo de “nós somos uma equipa e vamos tentar ajudar aquele para a equipa não falhar”. Essas noções estão sempre presentes [E1]; Estamos ali a representar a escola, a representar o*

bairro inteiro, estamos a representar a fundação que paga as aulas; a representar [a banda de música do profissional] porque eles estão a tocar com os bombos iguais aos deles, a tocar os ritmos deles! [E3]; Havia uma outra percepção do Nós, do comunitário. Nas aulas curriculares não há muito isso – “EU tenho que tirar positiva”, não há muito a turma (...) a questão é esta – somo co-responsáveis (todos) por um projecto – e nas aulas é mais difícil [E4]; o empoderamento (Menezes, 2010): É sentir que se pode dar algum tipo de consciência política ou proporcionar centelhas de consciência política via música. E quando digo consciência política significa consciência cívica, de acção democrática, de responsabilidade pela sociedade, pelo país, via música; é preciso pôr a comunidade a pensar sobre si própria e a agir como colectivo. E a música surge aí, a música é isso, é um catalisador da acção colectiva [E4]; e a validação e reconhecimento da parte da comunidade em que o projecto se insere (Mota & Figueiredo, 2012): Há outros [pais] que se sentem mais integrados, sentem a ligação e o potencial que esse trabalho possa ter para os ajudar nas suas vidas [E6]; O que aconteceu, e isso foi importante, foi que algumas famílias sentiram [o projecto] como delas; quando chegamos à escola era muito raro os pais levarem os miúdos à escola; anos depois era muito habitual. É diferente – haver uma coisa mais sólida, perceber-se que há uma estrutura que está a tomar conta das crianças, que está a fazer alguma coisa e que os pais têm uma outra parte, que é trazê-los à escola. Não é uma estrutura de confronto, dentro do bairro: é uma coisa aberta [E4]; Ensaíamos já cá fora, lá no meio do bairro (num pátio), à espera que viesse a carrinha de Gondomar para nos vir buscar. E estavam os grunhos todos lá à volta a curtir, havia umas famílias que iam passando e ficavam a ver, e no final (...) disseram “Ei, força aí! Rebentem tudo!”. Acho que sentem isso: estes são daqui e vão lá representar [o bairro]. Passa ao lado de muita gente, mas já senti, de pessoas mais próximas, esse reconhecimento. Há um ou outro senhor que, sempre que nós saímos à rua, vai lá dar aquela forcinha: já nos reconhece, já sabe quem somos, e apoia” [E3].

Este sentido de comunidade parece ser reforçado por uma conexão emocional partilhada (McMillan & Chavis, 1986; in Menezes, 2010), sendo que a actividade musical nestes projectos assume frequentemente um carácter catártico e promotor de uma identidade colectiva – tal como visto por McKay e Higham (2012). É interessante apercebermo-nos de que a existência de uma conexão emocional partilhada é reiterada, particularmente, pelo profissional encarregue do coro comunitário: *Porque as pessoas se vão conhecendo e depois se vão quebrando todos os estigmas entre pessoas mais necessitadas e pessoas menos*

necessitadas; e também estamos a falar de muitas necessidades afectivas. Pessoas que criam laços, que combinam o cafézinho e o cházinho. (...) É um porto de abrigo, que foi criado através dos laços que se formaram no coro [E1]. Será pertinente lembrarmos o estudo de Welch et al. (2014), no qual se advoga ser nos contextos de canto colectivo (quando se verificam outros sentimentos relacionados com o bem-estar emocional e social) que se reporta um maior sentido de pertença a um grupo.

3.3. Potencial socioeducativo

3.3.1. Expressão e exploração artísticas

Debruçando-nos numa análise ao potencial educativo subjacente aos projectos de intervenção aqui explorados (e, num primeiro momento, reflectindo em torno das suas características de expressão e exploração artísticas), sublinhamos a percepção dos entrevistados acerca da qualidade artística dos projectos: *Agora vamos dizer assim: que arrancámos muitas palmas das pessoas que nos viam? Arrancámos. Por isso a qualidade, musical ou artística ou o que quer que seja, alguma qualidade ela tem. “Ah! Isso é como quando vais à escola! Os teus filhos vão tocar e tu bates palmas!” (...) fizemos uma apresentação na Praça dos Leões, e era só gente, interacção, e o pessoal a vir dar os parabéns no fim. Sem saber de onde nós éramos [E2].*

Nas narrativas dos profissionais, encontrámos uma predominância da expressão artística conjunta, da construção de temas originais e do cruzamento de diferentes áreas do conhecimento (articulação com outras áreas curriculares, como o Português e o Inglês) e linguagens artísticas (criação de coreografias e composição de letras): *E também temos alguns trabalhos de construção de cenas originais: na escola primária, houve um dia em que chegamos lá e eles tinham escrito no quadro os elementos – terra, água, fogo e ar; fizemos logo ali um riff, eles começaram a cantar, e arranjaram uma coreografia para cada palavra! [E3]; Houve imensas coisas, a 1ª peça de teatro que apresentamos já metia música ao vivo, miúdos do grupo de percussão tocavam. Era uma coisa a partir de textos de Português e portanto trabalhava com a língua portuguesa a partir de vários textos do plano nacional de leitura; e fomos sempre trabalhando assim em articulação [com outras áreas curriculares] [E4]; Nesse caso da “Blowin’ in the Wind”, a certa altura fiz um exercício com eles: dividi-os em grupos e eles tinham que tentar escrever frases em inglês sobre coisas que tínhamos estado a falar e de que a música fala, sobre o mundo, sobre injustiças (...) E*

foi muito engraçado, eles escreveram 6 estrofes ao todo, mantivemos o refrão e depois tocávamos a “Blowin’ in the Wind” em que parte da letra era nossa [E6].

Ainda relativamente à criação colectiva, pareceu-nos evidente uma preocupação generalizada em construir um produto significativo para os participantes (nomeadamente, acerca da sua identidade cultural), sublinhando-se assim a promoção intencional de momentos de reflexão crítica: *E lá está, aprendem a letra mas “vamos falar sobre a letra”; procuro escolher músicas (...) com letras que façam sentido para as vidas deles, e para a fase de vida deles, para pensarem um bocado sobre aquilo [E6]; Também já houve música que fizemos com o depoimento deles: “o jardim das virtudes, o que é que se lembram? (...) e fizemos a letra e a música [E5]; uma vez ao folhear um livro vi um poema, que gostei muito, que falava do Porto, perguntei à senhora que escreveu o livro se podia musicar e trouxe. E eles reviram-se nas imagens que o poema descreve [E5]; Mas temos alguns temas muito divertidos, até de crítica social à própria cidade, não temos aquela coisa “ah é tudo muito bonito” mas temos tentado transmitir valores, ideias de que é importante sorrir, é importante acreditar que ainda temos muito para viver [E5].* De facto, o potencial de expressão e exploração artísticas dos projectos de intervenção aqui descritos parece ir ao encontro do que é sugerido pela literatura, que sublinha as finalidades do movimento original da música comunitária no âmbito social – promoção da expressão cultural, da diversidade e da transformação social de comunidades não-privilegiadas (Higgins, 2012; in Coffman, 2013) – e aponta para a tomada de consciência do próprio potencial, a projecção de possíveis futuros com base nas competências adquiridas e o desenvolvimento da expressão de pensamentos e emoções (Barrett & Baker, 2012; Hallam, 2010a; Woodward & Pestano, 2013).

3.3.2. Interesse e prática autónoma

Também no que toca ao potencial educativo dos projectos de música comunitária, salientamos a sua função enquanto plataforma de incentivo e de construção de novos percursos de vida. Tal poderá ser ilustrado pelo facto de alguns dos participantes se manterem ligados aos projectos e, autonomamente, investirem em diferentes projectos artísticos: *algumas pessoas que ainda hoje estão ligadas, por exemplo, há um rapaz que ficou lá e depois foi tocar para a Batucada [Radical]... O Lucas⁷, outro guitarrista, já teve*

⁷ Os nomes aqui apresentados são fictícios

aulas aqui e acolá, neste momento tem uma banda na escola. O Hélder que ainda hoje faz músicas dele, canta e grava e mete no youtube (...). Temos a mãe do Hélder que neste momento ainda está no teatro (...) o Rui que ficou internado, e agora que já saiu (...) já me ligou outra vez, vou-me encontrar com ele, quer que eu vá tocar, a ver se arranjo aí alguns grupos, grupo comunitários para ele se integrar [E2]; E alguns desses alunos (...) acabam por ser dirigentes locais de coisas e fazem filmes sobre coisas e estão em intercâmbios internacionais a fazer coisas, a desenvolver projectos. E nós sentimos que estivemos na génese disso porque aquele miúdo em particular passou horas a conceber projectos [E4].

Por acréscimo, evidencia-se a preocupação dos entrevistados em incentivar (e apoiar) a prática autónoma dos participantes que se mostram interessados em prosseguir a actividade musical, tanto no seio dos projectos de intervenção como no acompanhamento posterior (através de aulas particulares, ou de ensaios e concertos nas próprias bandas, por exemplo): *E se houver – há lá – um ou outro que tem mais condições para evoluir e vontade, eu puxo mais por eles [E2]; Aparece gente com muito talento, evidente, e alguns que se dedicam, alguns que gostam, e alguns que vão seguindo mais ou menos, e nós cá estamos para ajudar no que pudermos (...) [se alguns se tornarem músicos] óptimo, será com todo o gosto que os ajudamos [E6]; Mas sim, uma rapariga e um rapaz curtiram tótil e este ano vou começar a dar-lhes aula de bateria e percussão em separado. Vale a pena, eles também se interessaram e vale a pena com quem quer “despender” mais tempo (...) É uma questão de cativar [E6].* Este incentivo e estimulação, valorizados pelos músicos entrevistados, é coerente com os relatos de muitos “practitioners” noutros estudos (Dabback, 2010).

3.3.3. Competências pessoais e sociais

Por último, destaca-se o papel da actividade de música comunitária enquanto experiência possivelmente “incubadora”, na promoção de competências pessoais e sociais – nomeadamente, associadas à vivência do trabalho em grupo, tal como o respeito às regras de convivência, o saber escutar os outros e o estar em silêncio: *[para] fazer música com outras pessoas, [é] preciso escutar. Estamos num grupo, respeitamos algumas regras... Trabalho de grupo, óbvio [E2]; Estar numa sala hora e meia, sem ninguém ter que berrar com ninguém! Naquele contexto é uma vitória (...). Estar em silêncio. Fazer uma pergunta-resposta: tens que ouvir o ritmo e faço “pá- pá- pá-pá-pá...” e tu “tum- tum- tum-tum-tum...” [E2]; Regularidade, pontualidade, assiduidade e vontade de querer vir [E5].* Na

verdade, as conclusões da literatura revista apontam para a caracterização da prática musical em comunidade como um contexto de aprendizagem de outras competências pessoais e sociais (como o planeamento e a resolução de problemas) e de estimulação efectiva do empreendedorismo (Garrett, 2010).

Adicionalmente, salienta-se a responsabilização dos participantes pela própria aprendizagem, fundada na intenção dos próprios músicos de fomentar o empoderamento do outro no seio de uma relação de cooperação, co-responsabilização e co-construção, na qual o participante é compreendido (e se compreende) como protagonista no processo social de construção de si próprio e promovendo, assim, a autonomia (Menezes, 2010): *Por exemplo, vamos sair: “quem é que pode levar aquilo?”, “quem é que faz a lista do material?”, “que roupa?”, “quem fica responsável pelas t-shirts?” – tudo isto pode ser trabalho. Pode ser mais complicado que fazer as coisas sozinho (metes as coisas na carrinha e vais) mas no fundo estás a dar competências às pessoas: pensar e prever situações [E2]; É preciso cuidar das coisas, é preciso regar, é preciso limpar, é isso que a agente tenta transmitir - a importância do trabalho, do próprio esforço [E6].*

A valorização da co-responsabilização traduz-se em resultados visíveis para os profissionais: *A forma como já se construiu, como dás responsabilidade – no final do projecto já era um que tinha as chaves do espaço, e ele próprio já usava os instrumentos para coisas dele, pessoais (...) Capaz de olhar para a música de outra forma [E2]; Alguns alunos assumiram um papel da mesma importância, quase, de alguns professores no [projecto] e passaram a ser da equipa de montagem e desmontagem, ou da concepção de projectos; e eram alunos de 6º ano, têm 11 anos, 12 anos. Com alguma naturalidade ganharam esse espaço [E4]; Há uma coisa importantíssima que mudou – a vandalização da escola – que era total, contínua e nunca diminuía. (...) A escola foi pintada e anos depois a RTP foi lá e a directora dizia (e era verdade!) “não havia um risco nas paredes”... isso tem que ver com essas práticas. Aquilo era deles, eles ajudaram a construir uma coisa... era mesmo importante. Ao mesmo tempo havia uma acção concertada para que eles percebessem isso – eram co-responsáveis por aquilo, se estragassem alguma coisa iam ter que resolver, não havia outra solução. E isso mudou, houve imensas coisas que mudaram [E4].*

Conclusões e considerações finais

O presente estudo foi dedicado à exploração do panorama português actual da música comunitária, especificamente na sub-região do Grande Porto, e do seu potencial de mudança a nível individual e social junto de populações ditas marginalizadas ou (social e economicamente) desfavorecidas. De forma a atingir este objectivo, recorreremos à análise das narrativas de seis profissionais encarregues da condução de vários projectos desenvolvidos no âmbito; incidindo sobre o relato das suas práticas na estruturação e implementação dos projectos, e sobre as suas percepções acerca da influência dos mesmos nos resultados de mudança observados.

No que diz respeito aos valores (de ordem pedagógica e profissional) intrínsecos à prática profissional dos músicos, no decorrer da revisão da literatura encontramos um consenso notório de que é na forma de participação activa (composição e performance) que a interacção com a música assume o seu verdadeiro potencial de mudança (Hallam & MacDonald, 2010; Myers, 2008; Odena, 2010; Veblen, 2008); uma conclusão unânime que é suportada pelos resultados da presente investigação. Além disso, os indicadores de mudança aqui encontrados sugerem que a participação activa integra um quadro alargado de factores que, quando em interacção com a mesma, ampliam o seu potencial de mudança – entre eles contamos a valorização do livre-acesso, a abertura aos estilos musicais subjacentes a uma dada subcultura (particularmente junto de crianças e jovens) e a co-construção de relações positivas entre profissional, participantes e contexto.

Quanto aos indicadores de mudança individual e social, não poderíamos deixar de reiterar a possível influência positiva das actividades de música comunitária na fomentação dos sentidos de pertença ao grupo e de comunidade; assim como na promoção de competências pessoais e sociais; resultados que poderão ser reforçados ao privilegiar-se uma relação colaborativa entre a condução dos projectos e o contexto onde se inserem (Odena, 2010). São igualmente interessantes as evidências encontradas de que a intervenção por meio da arte, especificamente da música, poderá proporcionar a descoberta e exploração de novos mundos (novos processos de significação) onde antes não era possível (Boden, 2004; *in* Abreu, 2013).

Adicionalmente, os discursos dos profissionais entrevistados parecem contribuir para a desconstrução de vários dualismos presentes na literatura – dualismos que implicam

forçosamente uma relação de oposição entre si, quando, por outro lado, poderão traduzir-se em opções e práticas complementares. De entre eles, destacamos a orientação teórica *versus* orientação prática: ao passo que uma análise história à música comunitária parece sugerir uma opção quase obrigatória pela educação musical com foco na acção, desprezando a aprendizagem teórica, os profissionais reconhecem o valor da aquisição dos sistemas simbólicos (como a capacidade de ler pautas) na progressão musical dos participantes, desde que encadeada nas experiências prévias de contacto prático – indo ao encontro da interpretação do processo criativo de Abreu (2013).

De modo semelhante, a relação de conflito entre a qualidade musical desejada pelos artistas e o cariz de livre-acesso dos projectos aos participantes não se afigura, na nossa investigação, como um aspecto tão difícil de gerir como reportado noutros casos (Dabback, 2010); além dos músicos relatarem uma relativa facilidade da sua parte no improviso de estratégias para incluir todos os participantes (tanto no processo de criação como na performance), afirmam que não deixam de ficar satisfeitos com a qualidade do produto final.

Julgámos necessária, aqui, a adopção de uma postura descomprometida relativamente às conclusões previamente encontradas, considerando que as narrativas dos intervenientes devem ser igualmente valorizadas e posteriormente confrontadas com a revisão bibliográfica realizada, ajudando assim a desconstruir exclusividades mútuas, incompatibilidades e “impossibilidades”.

Dois resultados com os quais nos deparámos com alguma surpresa poderão contribuir para outros eixos da investigação. O primeiro reside numa relação percebida entre o uso do canto e a conexão emocional partilhada (McMillan & Chavis, 1986; *in* Menezes, 2010), possivelmente conduzindo a um maior sentido de pertença ao grupo (Welch et al., 2014). O segundo remete para o uso predominante da percussão, justificado pela associação percebida a uma maior acessibilidade e, por conseguinte, maior concretização musical dos participantes e maior sentido de auto-eficácia. A maior acessibilidade à percussão poderá ser vista à luz do raciocínio de Botella (2008), que defende a existência de uma capacidade humana generalizada de percutir, desenvolvida precocemente nos mais variados objectos, e que tal se deverá ao carácter único da manipulação rítmica na organização do som – que ocorre por meio da regularidade e recorrência, conceitos relacionados com as nossas tentativas de atribuir significado aos eventos ao predizê-los e organizá-los.

Gostaríamos de conferir especial destaque ao poder aparente destes projectos de música comunitária de, possivelmente devido ao seu cariz inclusivo e foco na acção (Veblen, 2008) e a uma ausência de estrutura avaliativa das competências adquiridas (Barrett & Baker, 2012), facilitar a aquisição e o desenvolvimento de um sentido de auto-eficácia; um poder de que a educação musical em contexto formal, geralmente, carece (Myers, 2008). Os resultados que lhe estão associados, de entre os quais sublinhamos a verificação de novas atitudes dos participantes perante si, o mundo, e o próprio processo de ensino-aprendizagem – propiciadas pela vivência de experiências de aprendizagem positivas e recompensadoras, para as quais a música se apresenta como um meio privilegiado – chamam a atenção para as várias tipologias adoptadas na intervenção junto de populações marginalizadas e que se caracterizem por representações negativas acerca da aprendizagem relacionada com o contexto escolar (Barrett & Baker, 2012). Importa salientar um outro aspecto característico dos projectos de música comunitária que parece contribuir neste sentido: o desprendimento aos processos burocráticos da educação formal, que mune os projectos de uma maior capacidade de procurar soluções que sejam adequadas às necessidades das comunidades específicas que servem (Letts, 1997).

De facto, os benefícios das experiências positivas na aprendizagem musical aparentam-se múltiplos e significativos. O modelo apresentado por Hallam (2010a) corrobora o papel das mesmas na promoção de um maior entusiasmo e motivação para aprender; novamente, regressamos ao conceito de “auto-eficácia musical” de Myers (2008). Por conseguinte, verificam-se níveis mais elevados de envolvimento e aquisição de conhecimento e *expertise* musical. O sentido de desafio e o prazer que os alunos daí retiram, resultantes de uma prática que se oriente segundo estes princípios, conduzem por sua vez a uma actividade profissional mais satisfatória para quem ensina (Hallam, 2010a). Estas questões parecem-nos dignas de uma atenta reflexão no futuro da educação musical (formal e não-formal). Novas considerações acerca do modelo supracitado poderão implicar uma mudança paradigmática no rumo da educação musical em Portugal.

Deixamos ainda um pequeno apontamento acerca da aplicação do termo “inclusão social”. Stoer e Magalhães (2003) conceptualizam a Diferença segundo um conjunto de quatro modelos, que variam conforme a articulação entre os diferentes actores de um dado contexto e os factores estruturais do mesmo. Apesar da promoção da inclusão social constituir um objectivo expresso de todas as intervenções levadas a cabo pelos entrevistados, percebemos uma recusa generalizada em empregar o termo para fins não processuais ou não

burocráticos, por considerarem que o mesmo implicava o assumir de um estatuto de superioridade da parte de quem definia e conduzia os projectos e ao qual os participantes teriam de se aproximar (e não o contrário); ou seja, a “recusa da acção unilateral, por mais generosa que seja” (Stoer & Magalhães (2003, p. 2). Isto significa que quem define e conduz os projectos não tem a legitimidade universal de determinar quem é o ‘Nós’ e o ‘Eles’; daí a nossa opção por nomear a terceira categoria do sistema categorial de “Indicadores de mudança psicossocial e de transformação social”, um termo seguramente mais isento e objectivo. A escolha do título da dissertação foi, também, fruto desta reflexão; o que talvez possa parecer surpreendente. Neste sentido, desafiamos o leitor a ir além do seu sentido obviamente literal – de extrema relevância, contudo, se tivermos em conta o carácter educativo dos projectos de música comunitária – e convidamo-lo ao desconforto da pergunta: quem são, afinal, os desafinados?

Será importante não esquecer que o presente estudo assume como objectivo nuclear a abertura de novas possibilidades para a investigação na área da música comunitária em Portugal. Por essa razão, e pela consequente polivalência dos temas que foram abordados, o estudo apresenta simultaneamente algumas limitações e implicações para futuras investigações, as quais não poderemos deixar de mencionar.

Em primeiro lugar, o objectivo explícito de se recorrer apenas aos músicos encarregues dos projectos implica em si mesmo uma limitação, uma vez que se fecham as portas a uma investigação que valorize os discursos dos participantes (público-alvo) e outros agentes da comunidade em que os projectos se inserem. Não esquecemos, porém, a linha de raciocínio subjacente – coerente com o apelo da literatura (Dabback, 2010; McKay e Higham, 2012) – segundo a qual optámos por considerar os resultados encontrados noutros países como ponto de partida, tentámos perceber as práticas de sucesso dadas como explicativas desses resultados, e analisámos as práticas que talvez possibilitem esses e outros resultados.

Infelizmente, não foi possível realizar uma análise aprofundada ao aspecto que todos os músicos entrevistados apresentam em comum: o Curso de Formação de Animadores Musicais da Casa da Música. Os seis profissionais indicaram a formação como uma referência decisiva para o trabalho de acção social que desenvolvem por meio da música, tal como para o conjunto de valores pedagógicos que orientam as suas práticas. Poderá ser de

algun interesse considerar, em investigações futuras, os conteúdos programáticos deste curso e as experiências de aprendizagem no terreno que o mesmo proporciona.

Outra limitação da presente investigação reside na ausência de uma avaliação real e efectiva do impacto e eficácia dos projectos. Isto deve-se, em parte, ao facto de optarmos por privilegiar uma abordagem exploratória ao panorama da música comunitária no contexto portuense, face à escassez de literatura neste âmbito e à limitação de páginas da dissertação de mestrado. Deixamos claro que, apesar de tal avaliação não constar nos objectivos de estudo, defendemos que a insuficiência supracitada deverá ser combatida – como já acontece nalguns casos de iniciativas governamentais (McKay & Higham, 2012) – até mesmo com o intuito de ajudar a legitimar os financiamentos públicos e privados. Visto que outra limitação do estudo poderá residir na sua circunscrição à cidade do Porto, talvez fosse interessante realizar uma análise comparativa com projectos de outros centros urbanos (como Lisboa) ou mesmo de meios suburbanos e rurais.

A propósito do financiamento, este poderá constituir um factor determinante na continuidade dos projectos. Metade dos profissionais entrevistados deixa transparecer a dependência dos projectos na favorabilidade económica de quem os suportava: designadamente, num dos casos o projecto já teria terminado por essa mesma razão; nos outros, foi referida a falta de certezas sobre se o projecto continuaria activo no ano seguinte. Na perspectiva dos músicos, esta continuidade nunca pode ser dada como garantida – inclusivamente nos projectos que já duram há 7 e 8 anos. De forma a conciliar a necessidade de uma avaliação menos impressionista com os valores de muitos profissionais acerca da mensurabilidade de determinados resultados, poderemos aproveitar o contributo de Lee Higgins, que afirma que os estudos na área se deveriam apropriar de estratégias de intervenção que tenham em conta os factores ambientais dos projectos:

“(...) [Lee] proposes that researchers adopt art-based research strategies. Lee wants authentic, valid, relevant research that is sensitive to the ideologies of community music workers. I wholeheartedly agree.”

Coffman (2011)

Aproveitamos, assim, para deixar uma outra sugestão para investigações futuras: um enfoque numa análise (histórica e sociopolítica) da tendência, em Portugal, da criação de projectos que se enquadrem nesta tipologia, bem como das medidas governamentais que, directa ou indirectamente, possam suportar ou restringir a actividade. Talvez seja pertinente, devido à

escassez destes projectos no contexto nacional, realizar uma análise comparativa com outros países (nomeadamente europeus) para perceber a qualidade do retorno aos fundos investidos nesta área de intervenção comunitária.

Pretendeu-se que esta investigação fosse orientada por um raciocínio reflexivo sobre as práticas da música comunitária, recorrendo a literatura específica da área. Não nos limitando a um simples confronto entre os constructos da Psicologia e da intervenção comunitária e os indicadores de mudança encontrados, mas incluindo diferentes níveis integrados de análise na nossa leitura dos resultados (numa tentativa de enriquecimento da mesma) e, simultaneamente, assumindo que as percepções recolhidas juntos dos profissionais de música comunitária entrevistados poderão apontar para questões importantes do ponto de vista da documentação – e obviamente da reflexão das próprias práticas – a presente dissertação responde ao contínuo apelo da literatura ao mapeamento de intervenções que visem as práticas e valores pedagógicos do profissional de música comunitária, resultando num estudo que se pretendeu dotado de um carácter, além de exploratório, socialmente útil.

Daí surge o objectivo de devolver os resultados aos profissionais, tendo em vista a maximização do potencial dos mesmos na reflexão e eventual aperfeiçoamento das práticas estudadas. Na generalidade, os músicos indicaram que a entrevista os estimulava ao ponto de sentirem que atingiam um grau de questionamento ainda não acedido previamente (principalmente, no que dizia respeito à forma intuitiva como avaliavam o impacto do trabalho desenvolvido).

A escassez de avaliações sistemáticas e intencionalizadas sobre a eficácia dos projectos de música comunitária estará relacionada com um factor económico, aliado a um conjunto de crenças relativas à mensurabilidade discutível de vários aspectos associados à educação (musical e geral), e, de resto, com uma falta de tradição avaliativa nesta tipologia de intervenção (Dabback, 2010) – modalidade que, de acordo com a revisão da literatura e os próprios relatos dos entrevistados, parece vir a aumentar em número. Talvez no futuro, caso estes (e outros) projectos venham a provar de forma consistente o seu carácter diferenciador na promoção do desenvolvimento psicossocial, bem como da transformação social, possam beneficiar do apoio e financiamento que então lhes será devido.

É neste sentido que este estudo se apresenta como mais um passo dado na mesma direcção: aprofundar a compreensão humana sobre todas as potencialidades da educação musical (em contextos formais e não-formais), nomeadamente junto de populações que vêem os seus horizontes de possibilidades mais limitados por razões de ordem social, histórica, política e económica.

Referências bibliográficas

- Abreu, A. (2013). *O verbo: um estudo sobre criatividade e individuação*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Bailey, B. A., & Davidson, J. W. (2002). Adaptive characteristics of group singing: perceptions from members of a choir for homeless men. *Musicae Scientiae*, VI(2), 221-256.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, M. S., & Baker, J. S. (2012). Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education*, 30(3), 244-259. doi: 10.1177/0255761411433721
- Bartleet, B.-L. (2008). Sound Links: Exploring the social, cultural and educational dynamics of musical communities in Australia. *International Journal of Community Music*, 1(3), 335-356. doi: 10.1386/ijcm.1.3.335_1
- Beineke, V. (2013). Creative learning and communities of practice: Perspectives for music education in the school. *International Journal of Community Music*, 6(3), doi: 10.1386/ijcm.6.3.281_1
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Blandford, S., & Duarte, S. (2004). Inclusion in the community: a study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 7-25.

- Botella, L. (2008). Timekeeping is everything: Rhythm and the Construction of Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 21, 309–320. doi: 10.1080/10720530802255251
- Bowles, C. L. (2010). Teachers of adult music learners: an assessment of characteristics and instructional practices, preparation, and needs. *The National Association for Music Education*, 28(2), 50-59.
- Bush, J. E., & Krikun, A. (2013). Community Music in North America: Historical Foundations. . In K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliott (Eds.), *Community Music Today* (pp.13-24). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminar surveys of a university college choral society. *The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256.
- Coffman, D. D. (2011). “And they lived happily ever after”: Community music and higher education?. *International Journal of Community Music*, 4(2), 97-104. doi: 10.1386/ijcm.4.2.97_1
- Coffman, D. D. (2013). Common ground for community music and music education. *International Journal of Community Music*, 6(3), 273-280. doi: 10.1386/ijcm.6.3.273_1
- Cohen, M. L. (2008). Conductors perspectives of Kansas prison choirs. *International Journal of Community Music*, 1(3), 319-333. doi: 10.1386/ijcm.1.3.319/1
- Cohen, M. L., & Silverman, M. (2013). Personal Growth through Music: Oakdale Prison’s Community Choir and Community Music for homeless Populations in New York City. In K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliott (Eds.), *Community Music Today* (pp.199-216). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2008). Escola a tempo inteiro: o que fazer?. *A Página da Educação*, 16(163), 20.
- Creech, A., Gonzalez-Moreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2013). *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debate*. San Diego: Sistema Global.

- Dabback, W. M. (2010). Exploring communities of music in Virginia's Shenandoah Valley. *International Journal of Community Music*, 3(2), 213-228. doi: 10.1386/ijcm.3.2.213_1
- Deane, K. (2013). Community music and music pedagogy: Collaborations, intersections and new perspectives: A personal reflection. *International Journal of Community Music*, 6(3), 291-294. doi: 10.1386/ijcm.6.3.291_1
- Despacho nº 12591/2006, de 16 de Junho. Orientações relativas à organização das actividades de enriquecimento e complemento curricular. Disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1186&fileName=despacho_12591_2006.pdf
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Garrett, S. (2010). The role of community music in helping disadvantaged young people in South Wales to confront social exclusion. *International Journal of Community Music*, 3(3), 371-377. doi: 10.1386/ijcm.3.3.371_1
- Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vols. 1-2). London: Sage Publications.
- Gonçalves, F. M. (2010). *Os efeitos da Animação Artística: A Música como factor de inclusão dos alunos de Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado apresenta à Escola Superior de Educação de Bragança.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Londres: Ashgate Publishing.
- Hallam, S. (2010a). Music education: the role of affect In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion* (pp. 791-818). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S. (2010b). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658

- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & McQueen H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, 5(2), 155-174. doi: 10.1386/ijcm.5.2.155_1
- Hallam, S. & MacDonald, R. (2010). The effects of music in community and educational settings. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 471-480). Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, L. (2008). Growth, pathways and groundwork: Community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music*, 1(1), 23-37. doi: 10.1386/ijcm.1.1.23/1
- Janata, P. (2009). Music and the self. In R. Hass, & V. Brandes (Eds.), *Music that works* (pp.131-141). New York: SpringerWienNewYork.
- Knapp, D. (2013). The Shelter Concert Series: Reflections on homelessness and service learning. *International Journal of Community Music*, 6(1), 321-332. doi: 10.1386/ijcm.6.3.321_1
- Langston, T. (2011). It is a life support, isn't it? Social capital in a community choir. *International Journal of Community Music*, 4(2), 163-184. doi: 10.1386/ijcm.4.2.163_1
- Lee, R. (2010). Music education in prisons: A historical overview. *International Journal of Community Music*, 3(1), 7-17. doi: 10.1386/ijcm.3.1.7/1
- Leite, A. (2006). *Música no bairro de Aldoar: abordagem a um projecto musical comunitário e às suas consequências a partir da perspectiva dos seus intervenientes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Letts, R. (1997). Music: Universal language between all nations?. *International Journal of Music Education*, 29(1), 22–31. doi: 10.1177/025576149702900104
- Lum, C-H. (2011). Reflective dialogues in community music engagement: An exploratory experience in a Singapore nursing home and day-care centre for senior citizens.

International Journal of Community Music, 4(2), 185-197. doi: 10.1386/ijcm.4.2.185_1

McKay, G., & Higham B. (2012). Community music: History and current practice, its constructions of “community”, digital turns and future soundings, an Arts and Humanities Research Council research review. *International Journal of Community Music*, 5(1), 91-103. doi: 10.1386/ijcm.5.1.91_1

Menezes, I. (2010). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Livpsic.

Mota, G. (2012). [Entrevista com Graça Mota]. *XpressingMusic-Portal do Conhecimento Musical*. Disponível em <http://www.xpressingmusic.com/34-entrevista/611-entrevista-com-graca-mota>.

Mota, G., & Abreu, L. (2014) Thirty years of music and drama education in the Madeira Island: Facing future challenges. *International Journal of Music Education*, 20(10),1–15. doi: 10.1177/0255761413515803

Mota, G., & Figueiredo, S. (2012). Initiating music programs in new contexts: in search of a democratic. In G. McPherson, & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp.187-204). Oxford: Oxford UP.

Myers, D. E. (2008). Freeing music education from schooling: toward a lifespan perspective on music learning and teaching. *International Journal of Community Music*, 1(1), 49-61. doi: 10.1386/ijcm.1.1.49/1

Myers, D. E., Bowles, C. L., & Dabback, W. M. (2013). Music learning as a lifespan endeavor. In K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliott (Eds.), *Community Music Today* (pp.133-150). Lanham: Rowman & Littlefield Education.

Odena, O. (2010). Practitioners views on cross-community music education projects in Northern Ireland: alienation, socio-economic factors and educational potential. *British Educational Research Journal*, 36(1), 83-105. doi: 10.1080/01411920902878909

Oliveira, B. S. (2010). *Música : um bem universal circunscrito às actividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Peretz, I. (2010). Towards a neurobiology of musical emotions. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion* (pp. 99-126). Oxford: Oxford University Press.
- Phelan, H. (2008). Practice, ritual and community music: doing as identity. *International Journal of Community Music*, 1(2), 143-158. doi: 10.1386/ijcm.1.2.143/1
- Polit, D. F., & Hungler, B. P. (1995). *Nursing research: principles and methods*. University of Michigan: Lippincott.
- Powers, J., Heim, D., Grant, B., & Rollins, J. (2012). Music therapy to promote movement form isolation community in homeless veterans. *Tennessee Medical Association*, 105(1), 38-39.
- Schippers, H., & Bartleet, B.-L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, 31(4), 454-471. doi: 10.1177/0255761413502441
- Schippers, H., & Letts, R. (2013). Expressing Faith through Vocal Performance. In K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliott (Eds.), *Community Music Today* (pp.273-286). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3^a ed). New York: Teachers College Press.
- Sloboda, J. A. (2010). Music in everyday life: the role of emotions. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion* (pp. 493-514). Oxford: Oxford University Press.
- Snow, M. (2013). Community music perspectives: Case studies form the United Stetes. *International Journal of Community Music*, 6(1), 93-111. doi: 10.1386/ijcm.6.1.93_1
- Southcott, J. (2009). “And as I go, I love to sing”: the Happy Wanderers, music and positive aging. *International Journal of Community Music*, 2(2/3), 143-156. doi: 10.1386/ijcm.2.2&3.143/1
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2003). A diferença somos nós. *A página da Educação*, (121), 1-2.

- Veblen, K. K. (2008). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5-21. doi: 10.1386/ijcm.1.1.5/1
- Veblen, K. K. (2013). The Tapestry: introducing Community Music. In K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliott (Eds.), *Community Music Today* (pp.1-12). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Welch, G. (2005). We are musical. *International Journal of Music Education*, 23(2), 117-120.
- Welch G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-2. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00803
- Woodward, S., & Pestano, C. (2013). Marginalized Communities: Reaching Those Falling Outside Socially Accepted Norms. In K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliott (Eds.), *Community Music Today* (pp.185-198). Lanham: Rowman & Littlefield Education.

Índice de Anexos e Figuras

Anexo 1. Guião de entrevista

1. Caracterização do projecto e do público-alvo

- a. Quais os dados sociodemográficos dos participantes?
Idades/Anos de escolaridade.
Sexo (geral)
Nível Sócio-Económico (percebido);
- b. Como caracteriza, genericamente, os participantes?
- c. A que instrumentos, géneros musicais, e repertório recorre? Porquê estas opções?
- d. Existem diferenças, (sentidas pelos participantes), entre a aprendizagem no [projecto] e numa disciplina de Educação Musical? Se sim, de que forma são sentidas pelos participantes?

2. Objectivos do projecto

- a. Apresente uma caracterização geral das práticas desenvolvidas no [projecto] e dos momentos estruturantes do mesmo.
- b. Que objectivos se pretende alcançar com o [projecto]?
- c. Quem tomou a iniciativa de formar o grupo (comunidade, participantes, programa do governo local, iniciativa própria)?

3. Resultados do projecto

- a. Identifique as principais potencialidades e fragilidades do [projecto].
- b. Quais são os momentos mais positivos? E os menos bons?
- c. Já alguma vez teve uma desistência? Que razões pensa estarem subjacentes?
- d. Na sua opinião, quais são as vantagens do [projecto] para os participantes?
- e. Qual a opinião dos participantes sobre o [projecto]?
- f. Existem momentos (entre si e os participantes) de partilha de opiniões, de *feedback*, de avaliação? Se sim, como são e com que frequência acontecem?
- g. Como são avaliados os resultados, ou a eficácia, do [projecto]?
- h. Os participantes sentem o [projecto] como seu? E a comunidade alargada, sente que o [projecto] também é seu?

4. Obstáculos e necessidades de apoio ao projecto

- a. O [projecto] tem custos associados?
- b. Quem os suporta?
- c. Tem alguma sugestão para tornar o [projecto] auto-sustentável?
- d. Sente que o trabalho que desenvolve deveria ter maior visibilidade social? Se sim, tem algumas propostas que possam contribuir para esta visibilidade?

5. Perfil do profissional

- a. Qual é o seu percurso no domínio musical?
 - Formação musical
 - Experiência em Educação Musical
 - Experiência noutros projectos de música comunitária
- b. Desempenha outras actividades musicais para além do [projecto] (composição, performance, formação)?
- c. Como vê o papel que desempenha no [projecto]? O que o move a participar nesta intervenção?
- d. Tem razões para acreditar que faz a diferença na vida das pessoas?
- e. Como define os seus valores profissionais e pedagógicos?
- f. Existem diferenças e semelhanças na prática de “formador” e na prática de um professor de música? Quais?

6. Outras questões

- a. Acha que outros contextos podem beneficiar com este tipo de projecto, em que o envolvimento com a música ajuda a promover a inclusão social? Se sim, O que acha que falta para a sua disseminação em outras comunidades?
- b. Quais as suas percepções sobre a existência deste tipo de projectos em Portugal? e no Grande Porto?